

TAMPEREEN YLIOPISTO

Katsooko peilistäsi tyypillinen opettaja? 5.–6. -luokkalaisten piirroksista välittyvät opettajakäsitykset

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

JENNA LEHIKONEN

JENNY SALONEN

Marraskuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

JENNA LEHIKONEN & JENNY SALONEN: Katsooko peilistäsi tyypillinen opettaja?

5.–6. -luokkalaisten piirroksista välittyvät opettajakäsitykset

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 63 sivua, 12 liitesivua

Marraskuu 2016

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella opettajuutta ja selvittää, millainen on tyypillinen opettaja 5.–6. -luokkalaisten mielestä. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja se toteutettiin fenomenografiaa hyödyntäen. Aineistona käytettiin oppilaiden piirtämiä opettajakuvia, joita tulkittiin konnotatiivisen kuva-analyysin avulla. Piirrokset kerättiin kahdelta eri normaalikoulun luokalta ja yhteensä 41 oppilaalta.

Aineiston tarkastelun ja tulkinnan myötä luotiin viisi hahmoa kuvastamaan tyypillisiä opettajahahmoja. Hahmot nimettiin seuraavalla tavalla: Pekka Perinteikäs, Katri Kurinpitäjä, Irmeli Iäkäs, Ninni Nuorikko ja Olli Omalaatuinen. Kukin kuvitteellinen opettajahahmo edustaa tietynlaisia opettajalle kuuluvia ominaisuuksia, jotka liittyvät habitukseen, ulkoasuun ja esillä olemiseen. Hahmot voidaan myös jaotella dikotomisesti kahtia; iäkkäämmät, perinteiset opettajaohitoiset auktoriteetit sekä ”villit ja vapaat” nuorikot.

Tulokset osoittivat, että lasten käsitysten mukaan tyypillinen opettaja on perinteitä vaaliva ja positiivinen johtohahmo, joka voi edustaa mitä tahansa ikäluokkaa. Vaikka naiskuvia oli enemmän, miesopettaja ei ole tulostemme perusteella kummajainen. Tyypillinen opettaja ei säväytä ulkoisella olemuksellaan, vaan on yleensä hillitty ja neutraali. Eräs oleellinen opettajuudesta paljastunut seikka oli, että opettajakäsitykset eivät ole juuri muuttuneet kymmeneen vuosiin. Traditionaalinen opettajuus pitää tiukasti paikkansa osana koulukulttuuria.

Aihe on tärkeä, sillä opettajakäsitysten ja stereotypioiden tiedostaminen auttaa ammatillisessa kasvussa ja ammatti-identiteettiä rakentaessa. Omien ajattelumallien reflektointi sekä vertaaminen ympäristön näkemyksiin opettajuudesta ovat itsetuntemuksen edellytyksiä.

Avainsanat: opettaja, opettajakäsitys, opettajuus, stereotypia, identiteetti, kuva-analyysi

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ.....	8
2.1	OPETTAJAN PROFESSIO	8
2.2	OPETTAJUUS	10
2.3	STEREOTYPIAT	12
2.4	IDENTITEETTI	13
3	MUUTTUMATON KOULU	17
3.1	OPPIMISKÄSITYSTEN MUUTOS	18
3.2	YKSILÖN MUUTOS	20
3.3	YHTEISÖN MUUTOS	21
4	OPETTAJAKÄSITYKSIÄ	24
4.1	MALLIKANSALAINEN JA OPETTAJAPERSONA.....	24
4.2	KATSEIDEN KOHDE	25
4.3	SUKUPUOLI JA SEKSUAALISUUS	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	30
5.1	LAADULLINEN TUTKIMUS.....	31
5.2	FENOMENOGRFIA	32
5.3	KUVAT VIESTIEN VÄLITTÄJÄNÄ	33
5.4	KONNOTATIIVINEN KUVA-ANALYYSI	36
5.5	AINEISTON KÄSITTELY	37
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	40
6.1	KATRI KURINPITÄJÄ	41
6.2	PEKKA PERINTEIKÄS	42
6.3	NINNI NUORIKKO	43
6.4	IRMELI IÄKÄS	44
6.5	OLLI OMALAATUINEN	45
6.6	YHTEISIÄ PIIRTEITÄ JA YLEISIÄ HUOMIOITA	46
7	POHDINTA	48
7.1	JOHTOPÄÄTÖKSET	48
7.1.1	<i>Huomion keskipiste</i>	<i>48</i>
7.1.2	<i>Ikä, sukupuolisuus ja seksuaalisuus.....</i>	<i>50</i>
7.1.3	<i>Perinteistä kiinni pitävä opettaja.....</i>	<i>52</i>
7.2	TUTKIMUKSEN EETTISYYDESTÄ JA LUOTETTAVUUDESTA	55
7.3	JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET.....	58
	LÄHTEET.....	60
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

”Yksi mun entinen opettajani oli kerran kauan sitten televisiossa tietovisassa. Olin varma, että se voittaa kaiken, koska sehän on niin viisas ja tietää kaikki maailman asiat. Ja sitten se ei tiennytkään jotain aika tavallista asiaa! Voi mikä romahdus!”
(<http://keskustelu.anna.fi/threads/mielikuvat-eri-ammateista.1569904/>)

Opettajien ammattiryhmä on siitä harvinainen, että kaikilla meistä on siihen kosketuspintaa. Omia kouluaikaisia opettajia muistellaan niin lämmöllä, inholla kuin huumorilla. Opettaja on työssään jatkuvan katseen kohteena, ja hänen ulosantiaan seurataan tarkkaan. Opetusalan ammattilaiset jäävät mieleen toisistaan poikkeavine persoonineen, ja heitä vertaillaan keskenään. Joku on hyvä opettaja, toinen epäreilu ja kolmas omalaatuinen. Opettajuus on monisyinen kokonaisuus, joka syntyy persoonallisten piirteiden lisäksi tiedoista, taidoista, opettajan käyttäytymisestä sekä pukeutumisesta (Kamila 2012, 15). Mielenkiintoista on, että vaikka koulumaailmassa työskentelee lukemattomia erilaisia opettajia, he tuntuvat muodostavan ammattinsa puolesta yhtenäisen joukon. Opettajiin liitetään paljon vahvoja stereotyyppisiä ajatuksia ja oletuksia. Kuten yllä esitetystä sitaatista käy ilmi, toisinaan odotukset ovat liioiteltuja ja värittyneitä. Ne kuvaavat harvoin objektiivista totuutta. Tämä ei kuitenkaan vähennä niiden voimaa ja vaikutusta ajatteluamme. Tutkimuksellamme pyrimmekin selvittämään, minkälaisia mielikuvia herättää tyypillinen opettaja. Millaiset asiat mielletään hänelle kuuluviksi tai kuulumattomiksi?

Johdannon aloittava kommentti internetin keskustelupalstalta on vain yksi esimerkki opettajiin kohdistuvista oletamuksista. Myöskään me tutkijat itse emme ole poikkeuksia, vaan olemme aikanaan hakeutuneet alalle tietyt ennako-oletukset mielessä. Luulimme opintojemme alussa tietävämmme, mitä opettajan ammatti edellyttää, mitä opettajuus on ja millaisia opettajia itse haluamme tulevaisuudessa olla. Me molemmat oletimme opettajan työn ennen kaikkea keskittyvän opetustuokioiden pitämiseen. Olimme kuitenkin väärässä – emme tienneet opettajuudesta vielä viitisen vuotta sitten yhtikäs mitään. Voimme tunnustaa, että opettajan työn monimuotoisuus yllätti meidät. Pelkkä opettaminen ei riitä, vaan opettajan on oltava valmis toimimaan niin kasvattajana, sosiaalisten tilanteiden taiturina, monitoimiosaajana kuin monenlaisten ristiriitojen ratkaisijakin.

Omista ideoista sekä visioista on tärkeä pitää kiinni, mutta samalla opettajan on luovittava sekä kollegoiden, työnantajan, vanhempien että oppilaiden odotusten ristitulella. Opettajan työstä on tullut yhä julkisempaa älylaitteiden ja median aikakaudella, joka omalta osaltaan aiheuttaa paineita myös yhteiskunnan taholta. Sosiaalinen media eli ”some” on arkipäivää myös opettajille, mikä hämärtää virka- ja vapaa-ajan rajoja. Toisille opettajille sosiaalinen media tosin on yksi opetusväline muiden joukossa. Mielestämme somen käyttö opetuksessa velvoittaa pohtimaan entistä tarkemmin, millaisen mielikuvan itsestään antaa. Opettaja on katsottuna ja tarkkailtavana niin luokassa, opettajanhuoneessa, koulun ulkopuolisissa työtehtävissä kuin vapaa-ajallaankin (Kamila 2012, 12).

Nykyaikana opettajan työ on tasapainoilua velvollisuuksien ja odotusten sekä omien näkemysten välillä. On entistä tärkeämpää tiedostaa vallalla olevia opettajan ammattiin kohdistuvia käsityksiä ja oletuksia, jotta voimme kriittisesti pohtia omaa opettajaidentiteettiämme. Tämä on erityisen arvokasta ammatissa kasvamisen ja kehittymisen kannalta. Oman ajattelun ja toiminnan reflektointi sekä peilaaminen ympäristön näkemyksiin ovat itsetuntemuksen edellytyksiä. Kuten Weber & Mitchell (1994, 131) toteavat, opettajakäsitysten avulla on mahdollista ymmärtää opettajuuden rakentumista niin historiallisessa, kulttuurisessa kuin poliittisessa kontekstissa. Lisäksi on hyödyllistä tarkastella omia reaktioitamme kohtaamiimme opettajakuviin. Näin pystymme ymmärtämään syvällisemmin jänniteitä ja vastakohtia, joita opettajuuteen liittyy. Kun stereotyyppiset opettajakäsitykset ovat tuttuja, voi kukin omalta osaltaan päättää, haluaako niihin vastata vai kääntää niille selkänsä.

Tutkimuksemme käsittelee opettajuutta lasten piirrosten kautta. Koemme aiheen olevan ajaton, sillä yhteiskunta muuttuu ja kouluinstituutio kehittyy jatkuvasti. Opettajakäsityksiä on siis syytä aika ajoin kartoittaa, koska niiden muutos tai muuttumattomuus kielii ympäröivän maailman ja koulukulttuurin murroksesta. Lisäksi pyrimme tutkimuksellamme selvittämään, mihin oppilaat kiinnittävät opettajassa huomiota. Tulevina luokanopettajina ja kuvataidekasvattajina aihe on meille tärkeä, sillä meidän on toisaalta pohdittava, millaisia opettajia meistä on kehittymässä ja toisaalta, mitä meiltä opettajina odotetaan. Olemme opiskelleet luokanopettajiksi nyt reilu neljä vuotta ja opintojemme alussa kuvittelimme, että tässä vaiheessa olisimme jo viittä vaille valmiita opettajia. Olemme kuitenkin edelleen epävarmoja opettajaidentiteeteistämme ja siitä, millaisia kasvatusalan ammattilaisia haluamme olla ja mihin opettajamuottiin haluamme sopeutua. Mitä lähempänä olemme valmistumisesta, sitä enemmän pohdimme, mistä opettajuus oikeastaan koostuu. Opettajan tärkein työkalu on hänen oma persoonansa, ja sen vuoksi opettajuutta on rakennettava omien

vahvuuksien ja luonteenpiirteiden perusteella (Kari & Heikkinen 2001, 44; Luukkainen 2004, 91, Meri 2005, 257).

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää 5.–6. -luokkalaisten käsityksiä opettajuudesta. Pyysimme oppilaita ilmaisemaan näkemyksiään piirtämällä, koska mielestämme piirroksat mahdollistavat aineiston monipuolisen tulkinnan, ja ne voivat tarjota uuden ja erilaisen näkökulman aiheeseen verrattuna esimerkiksi haastatteluun. Näemme lasten tuotokset sanattomana viestintänä. Toisinaan on helpompi ilmaista ajatuksiaan visuaalisesti, kuin pukea ne haastattelutilanteessa sanoiksi. Lisäksi koemme taidekasvattajina kuvallisen viestinnän itsellemme läheiseksi ja oppilaille helposti lähestyttäväksi ilmaisukeinoksi. Tutustuessamme aiheeseen ja aiemmin tehtyihin tutkimuksiin huomasimme, että opettajakuva ei ole juurikaan muuttunut vuosikymmenten, maanosien tai tutkijoiden mukana, vaan opettaja sopii tietynlaiseen muottiin kontekstista riippumatta. Muun muassa kanadalaiset Weber & Mitchell (1994) ovat käsitelleet aihetta omassa tutkimuksessaan ja päätyneet samankaltaisiin tuloksiin jo 20 vuotta sitten. Tutkimusprosessimme alussa meillä kuitenkin oli aiemmista tutkimuksista poikkeavia ennakko-oletuksia siitä, millaisia opettajakuvia oma tutkimuksemme voisi tuottaa. Ensinnäkin arvelimme, että kuvissa näkyisi trendikkään ulkoasun omaavia 2010-luvun opettajia. Oletimme myös älylaitteiden näkyvän monipuolisesti oppilaiden piirroksissa ikään kuin opettajan rekvisiittana. Lisäksi ajattelimme, että tehtävänantomme mukaisista tekstinpätivistä olisi meille tutkijoille paljon apua aineiston analyysivaiheessa. Tutkimuksemme kuitenkin osoitti lähes kaikki oletuksemme vääriksi. Perinteikkyys ja behavioristinen oppimiskäsitys opettajajohtoisine otteineen oli vahvasti läsnä aineistomme piirroksissa, kun taas modernit ja konstruktivistisen oppimisteorian mukaiset ”oppimisen ohjaajat” jäivät lähes totaalaisesti uupumaan. Myös piirroksia avaaviksi tarkoitetut tekstit jäivät irrallisiksi lauseiksi, joten tekstien tarkoituksenmukainen käyttö ei ollutkaan mahdollista. Jäämme mielenkiinnolla odottamaan, millaisia opettajakuvia lapset tuottavat paperille tulevaisuudessa. Vieläkö perinteiset opettajakuvat ovat vallassa, vai alkaako opettajuuden uusi sukupolvi jo pikkuhiljaa nostaa päätään?

Tutkimusraporttimme noudattaa pitkälti perinteistä mallia. Teoreettista taustaa käsittelevissä luvuissa määrittelemme ensin tutkimuksemme kannalta keskeisimpiä käsitteitä ja tarkastelemme koulun muuttumattomuutta. Jälkimmäisenä mainittu luku on muotoutunut tutkimustulostemme pohjalta, ja se pyrkii osaltaan selittämään, millaiset ilmiöt ovat traditionaalisen opettajuuden taustalla. Teoreettisen osuuden lopussa perehdymme erilaisiin opettajakäsityksiin, joissa nojaudumme niin suomalaiseen kuin kansainväliseenkin lähdekirjallisuuteen. Näiden jälkeen

kerromme tutkimuksen toteutuksesta, piirroksista tiedonlähteenä sekä saamistamme tuloksista. Lopuksi esittelemme tekemiämme johtopäätöksiä, pohdimme tutkimuksemme onnistuneisuutta eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmista sekä tuomme esiin jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2 KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ

Tutkimuksemme tarkastelun kohteena ovat opettajakäsitykset ja tässä luvussa määrittelemme aiheeseen liittyviä keskeisimpiä käsitteitä. Koska opettajan ammattia tarkastellaan usein opettajan profession ja opettajuus käsitteen kautta, määrittelemme näitä kahta termiä tarkemmin tässä teoriaosuudessa. Lisäksi avaamme opettajuuteen linkittyviä stereotypioita sekä identiteetin käsitettä.

2.1 *Opettajan professio*

Opettajan professio ja opettajuus mielletään usein synonyymeiksi. Tämä voidaan kuitenkin nähdä monin paikoin ongelmallisena, sillä opettajuus on enemmänkin yksi osa opettajan professiota. Professio on käsitteenä moniselitteinen, eli siihen liittyvää yhtä selkeää tulkintaa on lähes mahdoton antaa. Profession merkitys ja sisältö vaihtelevatkin yleensä kontekstin mukaan. Yhteiskuntatieteilijät viittaavat professiolla sellaiseen arvostettuun ammattiin, jonka ominaispiirteisiin lukeutuu muun muassa abstrakti, erikoistunut tietoperusta, työhön kuuluva harkintavalta ja auktoriteettiasema sekä pyrkimys edistää yleistä hyvää taloudellisten etujen sijaan. Arkikielellä professio tarkoittaa arvostettua asiantuntija-ammattia. Suomen kielessä ei ole omaa sanaa, joka kattaisi kaiken edellä mainitun, jonka vuoksi käytössämme on vierasperäinen käsite ”professio”. (Luukkainen 2004, 47–49; Luukkainen 2005, 17, 27.) Opettajan ammatin professionaalisuutta on tarkasteltu eri lähtökohdista ja eri aikoina on nostettu esiin monenlaisia opettajaprofession tunnusmerkistöjä (ks. esim. Aloni 2002, 178–179; Luukkainen 2004, 50–53; Patrikainen 2000, 28–29) Seuraavaksi esittelemme muutamia näkökulmia opettajan ammatin professiokeskusteluun liittyen.

Luukkaisen (2004, 49) mukaan opettajan ammatti on oivallinen esimerkki professiosta. Hän on listannut laajan professiokriteeristön eri tutkijoiden laatimien tunnusmerkistöjen pohjalta, joihin hän väittämänsä perustaa. Listalle on päässyt muun muassa se tosiseikka, että opettajat ylläpitävät ammatillista monopolia. Monopoliasemaan liittyy olennaisena osana se, että vain akateemisen opettajakoulutuksen käyneillä henkilöillä on oikeus kyseiseen ammattitoimintaan ja sen tarjoamiin sosiaalisiin etuihin. Toisin sanoen, opettajan virkaan vaaditaan korkeakoulututkinto, jotta hän voi nauttia opettajan ammattieduista ja siihen liittyvästä yhteiskunnallisesta arvostuksesta. Teoreettinen korkeakoulutus, alan asiantuntijuuteen perustuva ammattitutkinto sekä ammattiin liittyvät

erityisoikeudet mielletäänkin vahvasti profession tunnusmerkeiksi. (Luukkainen 2004, 48–53; Luukkainen 2005, 41; Niemi 2006, 76; Patrikainen 2000, 29.) Lisäksi Luukkainen (2005, 29) kirjoittaa opettajuuteen liittyvän sellaista tietoa, joka on vain opetusalan eksperttien saavutettavissa. Opettajat itse korostavat profession eettistä näkökantaa ja sitä, kuinka heidän tavoitteenaan on aina pyrkiä toimimaan lapsen ja nuoren sekä yhteiskunnan hyväksi. Opettajilla on myös käytössään oma kattava käsitejärjestelmä, johon kuuluvat esimerkiksi sanat inkluusio, didaktiikka ja pedagogiikka. Omien, vain opetuslalle soveltuvien käsitteiden kautta pyritään vahvistamaan opettajan ammatin asiantuntijuutta ja erityisyyttä. (Luukkainen 2005, 29, 41.)

Nimrod Aloni (2002) on myös nostanut edellä mainittuja asioita esiin tarkastellessaan opettajan ammatin professio-luonnetta. Alonin mukaan opettajan ammattiin liittyy vahvasti laaja ja kontrolloitu koulutus sekä oikeuden määrittelemä kelpoisuus toimia kyseisessä ammatissa. Lisäksi opettajan työhön liittyy sellainen tietovaranto, joka sisältää erityisen teoreettisen perinteen sekä julkisen keskustelun. Aloni myös korostaa, että eettinen koodiohjeisto kuuluu keskeisesti opettajan ammatin kriteereihin. Opettajan ammatti siis täyttää profession tunnusmerkit ennen kaikkea sen vuoksi, että se vaatii vankkaan arvopohjaan sitoutumista ja työ on eettisesti vaativaa. (Aloni 2002, 177–178.) Suomessa opettajien oma ammattijärjestö onkin edistänyt opettajien ammattietiikkaa ja se on sävyttänyt opettajien työtä nostamalla ammatin professiostatusta. Opetusalan eettiset periaatteet hyväksyttiin vuonna 1998 ja Opetusalan eettinen neuvottelukunta on toiminut vuodesta 2000. Eettisen neuvottelukunnan tarkoituksena on kokoontua tarvittaessa ottamaan kantaa opetuslalla esiin tuleviin eettisiin kysymyksiin sekä edistää keskustelua opettajan ammattietiikasta. (Niemi 2005, 211; Niemi 2006, 79.)

Opettajan ammatin professionaalisuudesta on myös kiistelty, etenkin kansainvälisesti. Monissa maissa opettajien tekemää työtä yhteiskunnan hyväksi ei ole riittävästi nostettu esiin ja koulun toimintaa on kritisoitu. Esimerkiksi Englannissa epäiltiin opettajien kykyä ottaa haasteita vastaan ja se lisäsi valtiollista kontrollia. Myös Amerikassa käytiin 1980-luvulla vilkkaasti keskustelua siitä, onko opettajan työ ”craft” vai ”profession”, eli onko opettajan työ niin sanotusti puoliammatti vai korkeatasoinen ammatti. Profession kyseenalaistaminen nosti monissa maissa tarvetta kohottaa opettajan ammatin statusta, ennen kaikkea opettajankoulutusta kehittämällä. (Niemi 2006, 75.) Muihin maihin verrattuna suomalainen opettajaprofessio ei ole kohdannut jyrkkää kritiikkiä tai julkista kyseenalaistamista. Suomessa opettajan ammattia on jo pitkään pidetty jalona ja arvostettuna – samaan tapaan kuin vaikkapa lääkärin tai tuomarin ammattia. Suomessa opettajien panos koulutusjärjestelmän menestykseen tunnustetaan ja heidän ammatillisiin näkemyksiin ja arvioihin

luotetaan. Suomessa opettajilla on myös vapaus valita omat työtapansa ja laatia opetussuunnitelmansa kollegiaalisesti. (Sahlberg 2015, 136–137.) Eräs professioammatin peruste liittyykin ammatilliseen autonomiaan ja vapauteen suorasta työn valvonnasta. Tähän liittyy myös työnkuvan vastuullisuus ja sitoutuminen jatkuvasti kehittää ammattia itseohjautuvasti. Professioammattissa hyväksytään edellä mainitut seikat ja ollaan täten vastuullisia yhteiskunnalle. (Aloni 2002, 178; Luukkainen 2004, 54; Niemi 2006, 75–76; Patrikainen 2000, 29).

2.2 Opettajuus

Opettajuus on suomalainen käsite ja se on sidoksissa kulttuuriimme, joten sille ei löydy suoranaista vastinetta kansainvälisestä keskustelusta. Opettajuuden käsite on muotoutunut suomalaisessa opettajankoulutusdiskurssissa ja kuten todettua, sitä käytetään usein samassa merkityksessä opettajan profession kanssa. (Kari & Heikkinen 2001, 44; Välijärvi 2006, 9.) Opettajuus on pikemminkin profession osa, joka itsessään koostuu monesta eri tekijästä. Opettajuuteen sisältyy opettajan työn eri osa-alueita, mutta kyseessä ei kuitenkaan ole työn sisältöjen luettelo. Kyse on enemmänkin yhteiskuntalähtöisestä käsitteestä, joka kuvaa ja luonnehtii opettajan työtä. Siihen sisältyy kaikki opettajan arkityön taidot sekä yhteiskunnan odotukset kulttuurisine piirteineen. Opettajuus voidaan nähdä kaksikulotteisena ilmiönä, jossa toinen ulottuvuus muodostuu yhteiskunnan asettamista odotuksista ja toinen taas yksilön, eli opettajan, omasta omistautuneisuudesta. (Kari & Heikkinen 2001, 44–45; Luukkainen 2004, 91; Luukkainen 2005, 20.) Luukkaisen (2004, 91) sanoja mukaillen, opettajuus voidaan tiivistää käsitykseksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa.

Sanotaan, että opettajuus muuttuu yhteiskunnan mukana. Opettajuuden osatekijät ovat täten aina oman aikansa ilmiöitä (Kari & Heikkinen 2001, 44). Joitakin osatekijöitä voidaan kuitenkin luetella opettajuuteen kuuluviksi, ajasta riippumatta. Näitä ovat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys, sisällön hallinta, eettisyys, itsemääräämisoikeus, rooli yhteiskunnallisena toimijana ja välttämättömyys kehittää taitojaan. (Luukkainen 2005, 18–19). Matti Meri (2005, 256) kirjoitti artikkelissaan reilu kymmen vuotta sitten ajatuksia siitä, millaista opettajuutta pitäisi tavoitella, jotta opettajan ammatti ja suomalainen opettajankoulutus säilyisivät arvostettuina nyt ja tulevaisuudessa. Meri esitteli pohdintojensa ohessa kyselytutkimuksen vuodelta 2004, jossa tarkasteltiin tulevaisuuden opettajuutta. Kyseisen tutkimuksen mukaan suomalaiset odottivat opettajalta muun muassa vastuuntuntoisuutta, sitoutuneisuutta, harkitsevuutta, välittämistä, yhteistoiminnallisuutta sekä suvaitsevuutta ja luovuutta. Vasta erilaisten hyveiden ja eettisten seikkojen jälkeen tulivat

opettamisen taidot ja opetettavan asian hallinta. Nyt reilun kymmenen vuoden jälkeen opettajuudessa arvostetaan yhä edelleen samaisia edellä esiteltyjä seikkoja, vaikka opettajuuden ydin aina vähitellen muuttuu yhteiskunnan vaatimusten mukaisesti (ks. esim. Kari & Heikkinen 2001, 45; Raatikainen & Tarvainen 2013, 78–87; Välijärvi 2006, 10–13).

Räihä (2010, 36) kirjoittaa, että opettajuuteen liitetään usein myytti, jonka mukaan opettajiksi synnyttään. Tämän ajatuksen mukaan joillakin ihmisillä on jo syntyessään sellaiset geenit ja ominaisuudet, että heidät on kuin luotu toimimaan opettajina. Opettajuudesta voisi täten puhua synnynnäisenä kutsumuksena. Synnynnäisyysmyytin lisäksi vallalla on ajatus siitä, että opettajiksi ennen kaikkea kasvetaan ja kehitytään. Opettajaksi ei siis vain valmistuta, kuten moneen muuhun ammattiin suorittamalla jonkinlainen ammattitutkinto, vaan se vaatii paljon muutakin. Opettajaksi kehittyminen edellyttää esimerkiksi laaja-alaista oman minuuden ja identiteetin pohdintaa. Opettajuuteen liitetäänkin vahvasti ihmisen persoona; ihmisen tapa olla ja ajatella ovat iso osa opettajan ammattia, eli opettaja tekee työtä omalla persoonallaan oman näkemyksensä mukaisesti. (Kari & Heikkinen 2001, 44; Luukkainen 2004, 91, Meri 2005, 257.) Opettajan persoonallisuutta usein korostetaan koulun vuorovaikutustilanteiden kannalta ja ajatellaan, että opettajalla itsellään on oltava terve itsetunto ja vahva persoonallisuus, jotta hän voi toimia kasvattajan roolissa ja tukea oppilaan kasvua ja kehitystä. (Luukkainen 2005, 21.) Ennen kaikkea opettaja on siis ihminen, joka toimii omana itsenään huolimatta siitä, että hän on saman aikaisesti ammattiroolissa (Heikkinen 2000, 11). Vertanen (2002, 95) tiivistää osuvasti, että persoona on opettajan tärkein työväline ja persoonallisuus opettajuuden keskeisin tekijä. Kahta täysin samanlaista opettajuutta ei siis voi olla. Opettajuutta ei kuitenkaan voida pitää yksilön ominaisuutena, vaan se rakentuu sosiaalisena prosessina yhteisössä jatkuvan vuorovaikutuksen myötä. (Kari & Heikkinen 2001, 44; Luukkainen 2004, 91; Vertanen 2002, 95–96.)

Opettajuuteen liittyy paljon sosiaalisia normeja, joiden avulla opettajuus voidaan tunnistaa yhteisössä. Niistä ei tosin ääneen juurikaan puhuta, ellei sitten joku riko niitä. Opettajuuteen liittyvissä sosiaalisissa normeissa onkin kyse yhteisön tunnustamista ääneen lausumattomista itsestäänselvyyksistä, jotka muun muassa määrittelevät sen, millainen opettajan oletetaan olevan ja kuinka hänen tulisi tehtävänsä hoitaa. (Kari & Heikkinen 2001, 44–45.) On kovin yleistä, että arkikeskustelussa voidaan esimerkiksi todeta jonkun henkilön sopivan hyvin opettajaksi. Nikkolan ja Räihän (2007, 9) mukaan tällaiset puheet perustuvat usein siihen, että kyseisellä henkilöllä on hyvät organisointi- ja järjestelytaidot sekä hän on selväsanainen esiintyjä. Opettajan ammattiin liittyy paljon yhteiskunnan muodostamia käsityksiä, odotuksia ja myyttejä, joita on muodostettu niin

kauan kuin opettajan ammatti on ollut olemassa. Ajan kuluessa ja yhteiskunnan muuttuessa, myös ajatukset opettajuudesta hieman muuttuvat (Kari & Heikkinen 2001, 43, 45). Salo (2005, 16) kuitenkin toteaa, että opettajat ovat nyt ja ovat aina olleet merkityksellisiä ja myyttisiä hahmoja: ankaria, rakastettavia sekä kummallisia, ja kaikkia näitä yhtä aikaa. Näistä myyttisistä hahmoista lähes kaikilla on omia henkilökohtaisia kokemuksia, jolloin niistä voi kuka tahansa muodostaa omia mielipiteitä ja käsityksiä omana aikanaan.

2.3 Stereotypiat

Opettajan ammattiin liittyy paljon yhteiskunnan luomia odotuksia ja vaatimuksia, jotka määrittelevät, millainen on kelvollinen, tavallinen, epäkelpo tai epänormaali opettaja. Odotukset voivat liittyä niin luonteenpiirteisiin, ulosantiin tai vaikkapa ulkoasuun, kuten nimimerkki Leenareetta osoittaa Anna-foorumille 14.01.2007 jättämässään kommentissa: ”Sitähän sanotaan, että okl:n pääsykokeissa pärjää, kun on marimerkon raitapaita ja polkkatukka”. Kyseinen lausahdus esittelee luokanopettajahakijan, joka vastaa stereotyyppistä opettaja-ammatin edustajaa. Kyseessä on eräänlainen yksinkertaistettu mielikuva. Stereotypisoidessaan ihminen määrittelee yksilöä sellaisten piirteiden kautta, jotka nähdään tyypillisinä ryhmälle, johon yksilö kuuluu (Brown 2010, 68). Toisin sanoen esimerkiksi lääkärin ammattia harjoittavaan yhdistetään ominaisuuksia, joita pidetään tavallisena lääkäreille. Stereotypia on siis yleistävä päätelmä, joka on peräisin ihmisen luokittelemisesta tiettyyn ryhmään kuuluvaksi. Stereotypioihin liitetään helposti negatiivinen sävy, ja arkikielessä stereotypia sekoitetaan usein ennakkoluuloon. Brown (2010, 68) kuitenkin muistuttaa, että stereotypiat voivat olla niin positiivisesti, negatiivisesti kuin neutraalisti sävyttyneitä.

Stereotyypioiden paikkansapitävyys nousee ajoittain keskustelun kohteeksi. Emme kuitenkaan pyri tutkimuksessamme selvittämään, vastaavatko opettajat todellisuudessa heihin liitettäviä stereotyyppioita. Sen sijaan painopisteemme on oppilaiden opettajakuvissa ja heidän opettajiin liittämissään stereotyypioissa. Kuten Weber ja Mitchell (1994, 3) toteavat, luokkaan astuessaan oppilailla on aina oletuksia ja odotuksia opettajaa kohtaan. Opettajan toiminta puolestaan perustuu usein sille, millaisia ennako-oletuksia hän ajattelee oppilailla olevan. Opettaja saattaa esimerkiksi vahvistaa ja hyödyntää oletusta ”opettajilla on silmät selässäänkin” pitäessään yllä luokan työrauhaa. Tulevina opettajina koemme tärkeäksi ymmärtää, millaisia näkemyksiä oppilaat yhdistävät meihin ammattimme puolesta. Opettajuuteen liittyviä stereotyyppioita voi toteuttaa joko tiedostamatta tai tiedostaen, mutta mikäli stereotyyppioita haluaa rikkoa, niiden tunteminen on välttämätöntä.

Schneider (2004, 329) toteaa, että lähes kaikki oleelliset stereotypiamme perustuvat näkemällemme ja oppimällemme. Näin ollen stereotypiat muodostuvat kulttuurin ja kokemuksen yhteisvaikutuksessa. Arkiajattelussa stereotypioiden nähdään usein sisältävän ”palasen totuutta”, sillä ne edustavat sosiaalista todellisuutta. Kuten Brown (2010, 70) huomauttaa, yhteys todellisuuden ja yleistyksen välillä voi olla hatara: stereotyyppinen kuvaus ryhmästä tai sen jäsenistä on harvoin objektiivinen totuus, mutta ryhmän tyyppilliset käyttäytymismallit tai esimerkiksi sosioekonomiset olosuhteet voivat tarjota alustan stereotypioiden synnylle. Esimerkiksi tietyssä etnisessä ryhmässä vallitsevat indikaattorit, kuten yleinen työttömyys ja matala palkkataso tai koulutusaste muuttuvat arkikielessä helposti kuvauksiksi ”köyhyydestä” tai ”saamattomuudesta”.

Yksilöllisten kokemusten lisäksi sosialisointi ja sen toimijoiden, kuten perheen, koulun, ystäväpiirin tai median vaikutusta stereotypioiden rakentumiseen on tutkittu verrattain paljon (ks. esim. Brown 2010, 69; Schneider 2004, 341–343). Erityisen kiinnostuneita tutkijat ovat olleet median roolista. Schneider (2004, 344–348, 351–355) on käsitellyt tarkemmin sen voimaa ja tapoja, jolla stereotypioita luodaan sekä välitetään. Hänen mukaansa yksi suurin median eduista on mahdollisuus välittää elävästi tietoa, jota ihminen ei kykene saavuttamaan helposti kokemuksen kautta. Näin ollen medialla on mahdollisuus opettaa vaihtoehtoisia malleja ja sosiaalisten ryhmien kompleksisuutta niin positiivisessa kuin negatiivisessa mielessä. Käytettyjä vaikutuskeinoja ovat jonkin ryhmän näyttämättä jättäminen, valikoiva esitystapa, stereotyyppinen kuvaaminen ja kehystäminen. Kehitysvammaisia nähdään harvoin mainonnassa, naisia esitetään miehiä useammin kotitöissä ja kuvataan tunteellisemmiksi, tai uutisoinnissa keskitytään yksilöihin laajemman kontekstin sijaan. Schneider (2004) alleviivaa, että media voi vaikuttaa mielipiteisiin paitsi esittämällä toimintoja, arvoja ja asenteita tiettyihin ihmisryhmiin liittyen, myös välittämällä helposti ymmärrettäviä konteksteja ja vaihtoehtoisia selitysmalleja erilaisten ihmisryhmien käyttäytymiselle. Tämän kaltaisen epäsuoran sosialisointi vaikutukset voivat olla Schneiderin (2004) mukaan voimakkaita. Hän kuitenkin muistuttaa, että vaikka media kiistatta esittää stereotyyppisiä kuvauksia, niille altistumisen seurauksista on vähän lopullista tutkimustietoa. Schneider (2004) toteaa, että media ennemmin vahvistaa jo olemassa olevia stereotypioita kuin haastaa tai muokkaa niitä uudelleen.

2.4 Identiteetti

Jokaisella opettaja lienee käsitys itsestään ammattinsa harjoittajana. Omakuva koostuu paitsi siitä, millaisena opettajana itsensä näkee, myös siitä, millainen opettaja haluaisi olla. Tutkimuksemme

puolestaan pyrkii selvittämään, millaisia opettajat ovat lasten silmissä. Mitä merkitsee, jos oma käsitys itsestä opettajana on erilainen verrattuna oppilaiden käsityksiin, tai laajemmalle vietyinä erilainen verrattuna yhteiskunnan käsityksiin? Kiinnostus tutkimusaiheeseemme kumpuaa merkityksellisyyden tunteesta. Koemme, että ulkopuolisten näkemysten tiedostaminen on tärkeää ammatilliselle kasvulle ja identiteettityölle. Tästä yhteydestä jatkaen pohdimme seuraavaksi, mitä identiteetti ja ammatillinen identiteetti oikeastaan pitävät sisällään.

Identiteetti viittaa siihen, kuinka ihminen kokee oman olemassaolonsa jatkuvuuden. Tähän liittyvät toisaalta sekä samana pysyminen että vähittäinen muuttuminen. Identiteetti on itsensä ja oman paikkansa hahmottamista maailmassa. (Kari & Heikkinen 2001, 48.) Yksinkertaisimmillaan identiteetti voidaan nähdä vastauksena kysymykseen kuka minä olen (Heikkinen 2002, 116). Selkeyden vuoksi rajaamme tässä tutkimuksessa identiteetin käsitteen Fadjukoffin (2015) määritelmään, jonka mukaan identiteetti rakentuu oman yksilöllisyyden, arvojen ja päämäärien ymmärtämisestä. Identiteetti nähdään persoonallisuuden kokoavana ja ohjaavana rakenteena. Sen muodostumiseen vaikuttavat niin yksilön biologiset kuin temperamentin kaltaiset psykologiset ominaisuudet ja tarpeet, henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet sekä puolustusmekanismit ja sosiokulttuurinen ympäristö. Olennaista identiteetin muotoutumisessa on sen henkilökohtainen etsiminen ja mahdollisten vaihtoehtojen punnitseminen. Omiin arvoihin on sitouduttava, ja identiteettiä rakentavat valinnat on tehtävä niiden pohjalta. (Fadjukoff 2015.) Fadjukoff (2015) jatkaa identiteetin määrittelyä jakamalla sen minäidentiteetin ja kollektiivisen eli ryhmäidentiteetin tasolla. Minäidentiteetillä tarkoitetaan tunnetta minuuden jatkuvuudesta ja pysyvyydestä sekä tasapainoa sisäisten tarpeiden, kykyjen ja itsestä tehtyjen havaintojen välillä. Ryhmäidentiteetissä on puolestaan olennaista suhde muihin ihmisiin; millaisena näen itseni ja millaisena toiset näkevät minut? Entä mikä on yhteistä minulle ja muille, ja mikä taas tekee minusta ainutlaatuisen? Ryhmäidentiteetti pohdiskelee yksilön suhdetta erilaisiin yhteisöihin, ja tämän tutkimuksen puitteissa keskitymme erityisesti suhdetta työyhteisöön. Näin ollen voidaan puhua myös ammatti-identiteetistä.

Kuten Fadjukoff (2015) toteaa Marcian (1980) tutkimusta hyödyntäen, ilman vaihtoehtojen pohdintaa ja omien arvojen tunnistamista ihminen saattaa sitoutua ainoastaan omaksuttuun identiteettiin. Tällöin viiteryhmän näkemykset on omaksuttu ilman kriittistä arviointia ja normit voivat määritellä ja jopa tukahduttaa omia tarpeita. Opettajan ammatinkuvassa korostuvat oman persoonan tunteminen ja vahva itsetunto. Niinpä ammatti-identiteetin hahmottuminen on opettajan työssä varsin tärkeää. Opettajan ammatti-identiteetissä on toisaalta kyse persoonallisesta

identiteetistä ja toisaalta kollektiivisesta identiteetistä. Voidaan siis pohtia yhtä aikaa sitä, kuka minä olen yksilönä ja opettajana sekä sitä, kuka minä olen opettajan ammatin edustajana. Opettajuus siis vaatii reflektiiviseen ajatteluun perustuvaa pohdintaa opettajaksi tulemisesta ja opettajana toimimisesta sekä opettajan ammatin perimmäisestä olemuksesta. Opettajan ammatti-identiteetti ei ole milloinkaan valmis, kuten ei mikään muukaan identiteetti, vaan se rakentuu koko ajan osana sosiaalista vuorovaikutusta eri konteksteissa. (Kari & Heikkinen 2001, 48–51.) Kuten Weber ja Mitchell (1994, 25) vahvistavat, opettajan ammatillinen identiteetti ei ole itsestäänselvyys, eikä muotoudu ainoastaan pedagogisten taitojen opetteluun vanavedessä.

Opettajan identiteetistä puhuessa on hyvä muistaa kontekstit, joissa sitä muodostetaan. Vuorikoski ja Räisänen (2010) esittelevät, kuinka ajastaan riippuvaiset yhteiskuntapoliittiset ”totuudet” rakentavat opettajan kollektiivista identiteettiä. Kysymys on siitä, millaisen opettajan kuuluisi olla ja kuinka opettajan asema valtion virkamiehenä sitoo häntä yhteiskuntapoliittisiin tavoitteisiin sekä ideologioihin. Vuorikoski ja Räisänen (2010, 74–75) jakavat historiallis-kulttuuristen ajanjaksojen opettajakuvat kolmeen kauteen. Kansakouluajalla vallitsi ajatus kristillis-siveellistä mallikansalaisesta, sotien jälkeisillä vuosilla taas arvostettiin välittävää sekä rakastavaa opettajapersoonaa ja peruskoulu-uudistuksen myötä opettajan tuli muuttua tasa-arvoajattelun sekä didaktisen oppien noudattajaksi. Nykyistä ajanjaksoa puolestaan hallitsee uusliberalistinen koulutuspolitiikka, jonka tehokkuuteen, taloudellisuuteen sekä tuloksellisuuteen perustuva eetos edellyttää opettajalta aktiivista kehittäjän sekä arvioijan roolia. Kyseisiä käsityksiä tarkastelemme perusteellisemmin seuraavassa luvussa. Opettajan identiteettityön kannalta olennaista on, kuinka eri aikakausien ihanteet vaikuttavat kollektiiviseen identiteettiin ristikkäisesti ja päällekkäisesti. Kuten Vuorikoski ja Räisänen (2010, 75) toteavat, yhteiskuntapoliittisten näkemysten ja puhettavan muuttuessa aiemmat käsitykset jäävät elämään käytännössä. Näin vanhat ja uudet vakaumukset kietoutuvat toisiinsa ja saattavat ajaa opettajan jopa ristipaineeseen. Osa identiteettien rakennuseetoksista toki tukee toisiaan, mutta esimerkiksi uusliberalistinen tehokkuutta ja kilpailua korostava ilmapiiri asettuu usein vastakkain kutsumustyön ja tasa-arvoajattelun kanssa.

Opettajaidentiteetin rakentumiseen vaikuttaa vahvasti mielikuva ideaaliopettajasta. Kuten Krzywacki (2009, 41) toteaa, käsitykset oikeanlaisesta tai tavoiteltavasta opettajuudesta ohjaavat identiteetin kehittymistä. Mallikuvaa kohti hakeudutaan tietoisesti harjoittamalla omia valmiuksia opettajana. Opiskelijoilla on aina näkemys hyvästä opetuksesta ja ominaisuuksista, joita ideaaliopettaja tarvitsee. Kyseiset käsitykset voivat perustua joko yleisesti hyväksyttyihin näkökantoihin tai yksilön omaan kokemukseen hyvästä opettajasta ja hänen toimintatavoistaan.

Toisaalta ideaaliopettajaa voivat määritellä myös piirteet, jotka koetaan negatiivisiksi ja joita pyritään välttelemään. (Krzywacki 2009, 41, 43, 45.) On kuitenkin huomioitava, että ihanneopettajan malli suuntaa identiteetin muodostumista voimakkaimmin silloin, kun esikuvaan on sitouduttu kunnolla. Krzywacki (2009, 45–46) huomauttaa, että yksilön on oltava tietoinen omista kyvyistään ja tarpeistaan, jotta hän voisi asettaa ne suhteessa tavoitteeseen ideaaliopettajasta. Toisin sanoen yksilön on tunnistettava sekä oma nykyinen identiteettinsä, että opettajan ihannekuva, joka tukee hänen henkilökohtaisia kehitystavoitteitaan. Olemassa olevan ja halutun identiteetin välinen jännite on voima, joka ajaa eteenpäin ammatillisen identiteetin muodostumista.

Alussa esitettyyn kysymykseen omasta opettajaidentiteetin pohdinnasta sekoittuu välttämättä mielikuvien luominen. Millainen on historiassa ja populaarikulttuurissa esitettyjen opettajakäsitysten vaikutus opettajien tapaan käsitellä identiteettiään? (Weber & Mitchell 1994, 26.) Eri aikakaudet, kirjallisuus ja media muokkaavat käsitystä siitä, mikä on opettajalle tavallista, normaalia ja sopivaa. Identiteettityön kannalta on olennaista tunnistaa, millaisia käsityksiä opettajasta ja hänen työnkuvastaan esitetään. Käsitlemme niitä seuraavaksi luvuissa *Muuttumaton koulu* ja *Opettajakäsityksiä*.

3 MUUTTUMATON KOULU

Tässä luvussa käsittelemme opettajuuden kehittymistä suhteessa koulun ja oppimiskäsitysten murrokseen. Niin opettajuus kuin kouluinstituutio ovat saaneet kritiikkiä muuttumattomuudestaan. Koska ne ovat tiiviisti sidoksissa toisiinsa, opettajuutta ei tule tarkastella vain irrallisena ilmiönä, vaan osana laajempaa koulukulttuuria. Luku on muotoutunut tutkimustulostemme pohjalta, ja se pyrkii osaltaan selittämään, millaiset ilmiöt ovat traditionaalisen opettajuuden taustalla. Oletuksemme on, että koulun ja opettajuuden uudistaminen eivät voi tapahtua erillään, vaan niiden muutos ja muuttumattomuus heijastuvat toinen toisiinsa.

Kansainvälisten indikaattoreiden mukaan suomalaiset ovat yksi maailman koulutetuimmista kansoista. Suomi tarjoaa tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet kaikille kansalaisilleen sekä käyttää resurssejaan tehokkaasti. Suomalainen koulutusjärjestelmä poikkeaa osin rohkeastikin muiden maiden malleista, ja Suomi nousi 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä koulutuksen mallimaaksi. Ei siis ihme, että monet kansainväliset asiantuntijat ovat viime vuosikymmeninä olleet kiinnostuneita suomalaisesta koulutuksesta. Maailmalla niin tutkijat kuin journalistitkin ovat kirjoittaneet suomalaisesta koulutuksesta enemmän kuin minkään muun maan kouluista. Kukapa olisi uskonut, että pikkuruinen Suomi, jonka koulutuksessa ei vielä 1990-luvulla ollut mitään merkillepantavaa, nousisi kaikkien koulutus uudistuksista kiinnostuneiden huomion keskipisteeksi? (Sahlberg 2015, 7–8, 14, 229, 250.) Näiden ylistävien huomionosoitusten rinnalle on noussut kuitenkin myös kriittisesti latautunut sananparsi: ”maailma muuttuu, koulu ei”. Kyseinen lausahdus on monille tuttu, sillä koulumaailman uudistamisen vaikeudesta on viime aikoina keskusteltu ja kirjoitettu runsaasti. Salminen (2012, 270) kirjoittaa, että koulu pitää sitkeästi yllä vanhoja traditioita ja instituutiona se on säilyttänyt perusluonteensa sinnikkäästi jo sadan vuoden ajan. Hyvin pysyvinä ovat säilyneet etenkin erilaiset rakenteelliset tekijät, kuten fyysiset puitteet, koulumuodot ja asteet, koululainsäädäntö, tuntijako sekä pedagoginen toiminta. Lisäksi Sahlberg (1998, 10) toteaa, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on pysynyt samankaltaisena jo vuosikymmeniä, eli opettaja kysyy ja oppilas vastaa. Vaikka oppimiskäsitykset ja opetusmenetelmät aika ajoin uudistuvatkin, kouluinstituution rakenne, opettajajohtoisuus, oppikirjoihin sitoutuminen sekä ulkoluku pitävät sisukkaasti pintansa. Kyse ei ole kuitenkaan kehitysyrittelyisten puutteesta. Tomperin

(2013) osuvaa ilmausta lainaten koulu vain ”näyttää lähes samalta uudistuspölyjen laskeutuessa”. Mistä koulun muuttumattomuudessa onkaan oikeastaan kyse?

3.1 Oppimiskäsitysten muutos

Oppimiskäsityksillä on merkittävä osa koulun muutosprosessissa. Ne määrittelevät paitsi opetussuunnitelmaa, myös opetustyön luonnetta. Kyse on siitä, millaiseksi oppimisprosessi ymmärretään ja mitä oppimisella oikeastaan tarkoitetaan. Jotta opettajan työnkuvan ja koulujärjestelmän muutosta voitaisi ymmärtää perusteellisesti, on syytä tutustua tarkemmin oppimiskäsitysten muutokseen. Kuten Korpisaari (2004, 296) arvioi, käsitykset oppimisesta vaikuttavat keskeisesti niin yleiseen kuin oppiainekohtaiseen didaktiikkaan ja siten käytännön luokkahuonearkeen. Tutkimuksemme kannalta on oleellista tarkastella erityisesti opettajan roolia oppimiskäsitysten näkökulmasta. Suomalaiseen koulutusjärjestelmään 1900-luvulla vaikuttaneet oppimiskäsitykset voidaan jakaa karkeasti kahteen erilaiseen koulukuntaan, joita ovat behaviorismi ja konstruktivismi. Suuntauksista puhuttaessa on hyvä huomata, etteivät ne sulje toisiaan pois. Erilaiset oppimiskäsitykset elävät koulutodellisuudessa lomittain ja rinnakkain.

1950-luvulla Suomeen rantautui behavioristinen oppimiskäsitys. Kyseisessä oppimiskäsityksessä havainto nähdään kaiken tiedon perustana. Perusoletuksena on, että ympäröivästä todellisuudesta saadaan tietoa havainnoimalla, tieto on luonteeltaan pysyvää sekä kasautuvaa ja sitä voidaan mitata. (Korpisaari 2004, 207–208.) Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ja opettaminen rakentuvat opettajajohtoiseksi sekä ulkoisesti ohjatuksi. Oppilas nähdään ikään kuin ”tyhjänä tauluna”, johon tieto voidaan siirtää pieninä palasina. Oppimiselle asetetaan tavoitteet, joiden toteutumista mitataan suoritusten perusteella. Välittömän palautteen ja ehdollistamisen periaatteet ovat olennaisia; väärä toiminta sivuutetaan ja haluttua eli oikeaa toimintaa vahvistetaan. Kuten Korpisaari (2004, 209) havainnollistaa, koulumaailmassa kyseinen prosessi tarkoittaa usein opettajan kysymystä, oppilaan vastausta ja opettajan vahvistusta vastaukselle. Korpisaari jatkaa toteamalla, että vaikka behaviorismi on saanut ansaitusti kritiikkiä oppilaan passivoimisesta, vuorovaikutuksen mekanisoinnista ja erilaisten oppimisvalmiuksien sivuuttamisesta, sen hyötyinä ovat selkeys ja yksinkertaisuus. Behavioristisessa mallissa oppimistuloksia on helppo verrata asetettuihin tavoitteisiin ja perustaitoja on mutkatonta opettaa suurellekin ryhmälle. Opettajan rooli on jokseenkin mutkaton; hänen tehtävänä on tiedon siirtäminen, opitun testaaminen ja opetustilanteen johtaminen.

1980-luvun vaiheessa oppimiskäsitykset alkoivat siirtyä kognitiiviseen ja sittemmin konstruktivistiseen suuntaan (Korpisaari 2004, 2006). Konstruktivistinen oppimisteoria korostaa, että oppiminen on tiedon siirtämisen sijaan sen aktiivista rakentamista. Näin ollen opettajan asema muuttuu tiedon jakajasta oppimisen ohjaajaksi. Oppijan aiemmat tiedot, kokemukset ja käsitykset vaikuttavat ratkaisevasti uuden tiedon sisäistämiseen. Näin ollen tieto on aina yksilöllistä. Oleellista on, että oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta ja ymmärtäminen on otollisin tapa tiedon rakentamiseen. Ulkoisten palkintojen tai rankaisun sijaan mielenkiinto oppimiseen tulisi syntyä oppijan omasta uteliaisuudesta ja motivaatiosta. Vastuu oppimisesta pyritään siis siirtämään oppilaalle. (Ropo & Huopainen 2001, 79). Korpisaari (2004, 211) toteaa, että konstruktivismi näyttäytyy opetustilanteissa ennen kaikkea oppilaslähtöisinä työtapoina, kuten tutkivana tai ongelmalähtöisenä oppimisena sekä projektioppimisena. Konstruktivismiin kohdistuva kritiikki moittii soveltamisen haastavuutta; olosuhteet tai oppiaine voivat osoittautua vaativiksi yksilöllisyyttä painottavissa opetusmenetelmissä (Korpisaari 2004, 220). Opettajan tehtävänä on tukea oppilaan kasvua itseohjautuvuuteen ja ohjata liittämään opittava tieto sekä käsitteet aiemmin opittuihin asioihin. Jos behaviorististen käsitysten mukaisesti toimiva opettaja etsii oikeaa vastausta esittämäänsä kysymykseen, konstruktivistista näkemystä toteuttava opettaja pohtii yhdessä oppilaiden kanssa kysymystä, johon kenellekään ei välttämättä ole vastausta. Vastausta tärkeämmäksi nousevatkin aiheesta käyty keskustelu ja prosessi. (Ropo & Huopainen 2001, 93.)

Suomalaiset opetussuunnitelmat ovat siirtyneet enenevässä määrin konstruktivistisen oppimiskäsityksen alle (esim. OPS 2004, 18; OPS 2014, 17), ja behaviorismia pidetään opettajajohtoisine opetusmenetelmineen vanhentuneena. Mielenkiintoista on, että muutos näyttää jääneen osittain papereille. Behavioristiseen oppimiskäsitykseen nojaavalla opetuksella on edelleen vankka jalansija koulumaailmassa, vaikka konstruktivististen opetusmenetelmien hyödyt onkin tunnustettu (Korpisaari 2004, 211; 220). Ropo ja Huopainen (2001, 94) vahvistavat, ettei oppimiskäsitysten muuttuminen ja siirtyminen käytäntöön ole lyhyt prosessi. Hänen mukaansa osassa kouluista uudet oppimiskäsitykset ovat ”kolahtaneet”, kun taas toisissa kouluissa oppimiskäsitysten ja opetussuunnitelman muuttuminen eivät ole kulkeneet käsi kädessä. Tutkimuksemme kannalta on arvokasta pohtia, mistä muutoksen haastavuus kertoo. Mikä saa ideologiat jämähtämään puheen tasolle konkreettisen toteuttamisen sijaan? Mistä johtuu, että behavioristinen, opettajajohtoinen opettajamalli pitää edelleen niin sinnikkäästi pintansa?

3.2 Yksilön muutos

Opetustilanteissa perinteiden rikkominen tai säilyttäminen on käytännössä opettajan ratkaisu. Koulutyö näyttäytyy oppilaalle hyvin erilaisena riippuen siitä, millaisia käsityksiä opettajalla on oppimisesta. Opetusmenetelmät noudattelevat opettajan ajattelu- ja toimintatapoja, joiden taustalla on paitsi tietoa, myös uskomuksia. Jälkimmäisenä mainittu on erityisen mielenkiintoinen koulun ja opettajuuden muutoksen kannalta, sillä uskomusten muuttuminen on epätavallista aikuisiällä. Usein yksilöiden uskomukset istuvat niin tiukassa, että niistä pidetään kiinni, vaikka ne osoittautuisivatkin ristiriitaisiksi tieteellisen tiedon kanssa (Sahlberg 1998, 144). Ihminen ottaa uutta tietoa vastaan aiempiin ennako-odotuksiinsa peilaten. Informaatio on helpompi omaksua, jos se vahvistaa jo olemassa olevia odotuksia. Sen sijaan tieto, joka haastaa aiemmat ajatukset, jätetään huomaamatta tai vastaanottamatta. Kyse on sosiaalisesta havaitsemisesta, eli siitä, millaista tietoa yksilö sisäistää. Tähän vaikuttavat niin sosiaalinen ympäristö, toiminnan tavoitteet, motivaatio kuin työorientaatio. (Syrjäläinen 2001, 65.) Kun ihmisen tarkkaavaisuutta ja tiedon omaksumista ympäröi joukko uskomuksia, jotka ohjaavat toimintaa tiettyyn suuntaan, voidaan kyseistä järjestelmää nimittää asenteeksi. Uskomus voi muodostua yksilölle arvoksi, jolla verrataan, arvioidaan ja tuomitaan toimintaa. Nämä edellä mainitut uskomukset, asenteet ja arvot muodostavat Sahlbergin (1998, 138) mukaan yksilön uskomusjärjestelmän. Sahlberg (1998, 138–139, 142) jatkaa toteamalla, että opettajan henkilökohtaiset uskomukset oppimisesta ja opettamisesta vaikuttavat vahvasti siihen, kuinka hän toteuttaa ammatiaan. Ne myös määrittelevät, kuinka opettajat suhtautuvat työssään kohtaamiin uudistuksiin. Jos opettaja ymmärtää oppimisen tiedon vastaanottamisena ja objektiivisena muistamisena, hänen saattaa olla vaikea nähdä esimerkiksi yhteistoiminnallisen oppimisen hyötyjä. On myös huomioitava, että mitä aiemmin uskomus on kiinnittynyt uskomusjärjestelmään, sitä haastavampaa on sen muuttaminen. Usein opettajien uskomukset hyvästä opetuksesta ovat peräisin heidän omilta kouluvuosiltaan. (Sahlberg 1998, 144–196.) Uskomusten haasteena on myös niiden toiminnan taso; läheskään aina yksilö ei ole tietoinen arkipäivän uskomusten vaikutuksesta hänen käyttäytymiseensä. Uskomukset ovat muuttuneet niin itsestään selviksi ja ”kyseenalaistamattomiksi”, että ne ohjailevat ajatuksia lähes näkymättömästi. (Katvala 2001, 28.) Tässä valossa on helppo ymmärtää, miksi pysyvien uskomusten muuttaminen on haastavaa, ja miksi uudistusten omaksuminen on hidas ja pitkälinen prosessi. Kuten Syrjäläinen (2001, 65) tiivistää, päivittäisen opetustyön muutos on seurausta opettajan ammatillisen kuvan asteittaisesta muuttumisesta ja opettajuuden uudeltaisesta ymmärtämisestä.

Vaikka yksilöiden ajatusmalleilla on suuri vaikutus koulutyöhön, lienee kuitenkin kohtuutonta vierittää vastuu koulun muuttumattomuudesta ainoastaan yksittäisten opettajien harteille. Sahlberg (1998, 196–197) esittelee kaksi seikkaa, jotka tulisi ottaa huomioon koulu-uudistuksia suunnitellessa. Ensiksi on myönnettävä, ettei käsityksiä ja ajattelutapoja voi opettaa mekaanisesti. Opettaja ei ole mekaaninen oppija, eikä uusia opetusmetodeja voi sisäistää vain lukemalla kirjoista. Sen sijaan niistä on pyrittävä käymään avointa ja rehellistä keskustelua. Lisäksi on muistettava, että uusien opetuskäytäntöjen sisäistäminen vaatii pelkän tiedon lisäksi asenteiden muutosta sekä irtautumista vanhoista uskomista (Sahlberg 1998, 203). Opettaja on oppija siinä missä muutkin; hän tarvitsee aikaa, tukea ja kannustusta. Toiseksi on hedelmällisempää aloittaa uudistukset sellaisten menetelmien ja sisältöjen kanssa, jotka eivät ole ristiriidassa koulun ja opettajien käsityksiin nähden. Sahlberg (1998) huomauttaa, että on lähtökohtaisesti haastavampaa ja kyseenalaisempaa pyytää opettajia omaksumaan asenteita, jotka eivät sovi yhteen koulukulttuurin uskomusten kanssa. Toki työyhteisössä on usein innokkaita opetuksen uudistajiakin. Toisinaan uudismieliset pedagogiset kokeilut törmäävät vallalla oleviin kankeisiin rakenteisiin, ja yksittäisen opettajan into voi lopahtaa arjen realiteetteihin. Totuttuja käytänteitä on haastavaa rikkoa ilman yhteisön kannustusta ja tukea. Sahlbergin (1998, 13) toteamusta mukaillen yksi opettaja ei voi muuttaa hallitsevia opetusmenetelmiä byrokraattisessa kouluorganisaatiossa. Pelkän yksilöiden muutoksen tarkastelemisen sijaan onkin tärkeää kiinnittää huomiota laajempaan kuvaan (Sahlberg 1998, 16).

3.3 Yhteisön muutos

Syrjäläinen (2001) esittää, että muutoksen on lähdettävä ensin yhteisöstä ja sitten yksilöistä; muutokseen on sitouduttava, siitä on keskusteltava avoimesti ja sen tulee olla yhteisesti hyväksytty. Koulut, joissa käydään syvällisiä arvokeskusteluja ja joissa muutokselle annetaan aikaa etenemällä pienin harppauksin, onnistuvat todennäköisemmin muuttamaan kulttuurisia käytänteitään. Syrjäläisen mukaan muutos lähtee aikuisten keskuudesta, ja vasta hitaan toimintakulttuurin uudistumisen jälkeen muutos alkaa näkyä opetuskäytännöissä. (Syrjäläinen 2001, 65.)

Myös uudistuksen kohteella on suuri merkitys muutoksen onnistumiselle. Kuten Sahlberg (1998, 11) on todennut jo lähes 20 vuotta sitten, koulu-uudistukset ovat useimmiten suunnattu opetussuunnitelmiin, hallintoon, opetusmateriaaleihin ja -välineisiin tai arvioinnin menetelmiin. Väite on helppo allekirjoittaa. Esimerkiksi tällä hetkellä koulujärjestelmän pelastajiksi tarjotaan muun muassa uutta opetussuunnitelmaa ja digitalisoitumista. Sahlberg (1998, 16) jatkaa huomauttamalla, että kehityshankkeita on harvemmin kohdennettu suoraan koulukulttuuriin, eli

yhteisön arvioihin, normeihin, uskomuksiin sekä yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen tai valtasuhteisiin. Sahlbergin (1998, 16) mukaan muutoksen vaikeus juontaa juurensa juuri kouluorganisaation normeihin. Kollektiiviset ajattelutavat, toimintamallit sekä valtasuhteet istuvat tiukassa, ja ilman niiden muutosta kehittämishankkeet päätyvät nopeasti takaisin lähtötilanteeseen. Hedelmällisintä on, mikäli uudistus käynnistyy yhteisön omista tarpeista. Usein muutospainetta on kuitenkin peräisin muualta, jolloin koulu-uudistukset saavat helposti osakseen myös muutosvastarintaa. Yhteisöllisellä tasolla on oleellista, että muutoksessa huomioidaan mahdollisimman monien eri osa-alueiden vaikutus koulutyöhön. Erityisen suuri vaikutus on työyhteisöllä. Mikäli uudistuksessa pyritään pysyviin lopputuloksiin, opettajilla tulisi olla positiivinen tunne omista vaikutusmahdollisuuksistaan ja heidän tulisi kokea olevansa tärkeä osa muutosprosessia. Opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen kasvattaminen auttaa puolestaan yhteistoiminnallisuuden lisäämiseen oppilaiden parissa. Jotta oppilaille voidaan luoda otollinen oppimisilmapiiri, opettajilla on oltava vastaavan kaltainen ilmapiiri työyhteisössään. Haasteena on, että koulukulttuurit tukevat tai kannustavat harvoin opettajien kollegiaalista kanssakäymistä. (Sahlberg 1998, 16–17, 199.)

Muuttumattomuuden kritiikistä saa osansa myös opettajankoulutus ja täydennyskoulutus. Opettajankoulutuksella on merkittävä rooli opettajuuteen valmistautuessa: koulutuksen aikana omaksutaan teorian, säännöt ja toimintamallit, joita viedään aikanaan kentälle. (Raatikainen & Tarvainen 2013, 86–87.) Asunta, Husso & Korpinen (2005, 246) kirjoittavat, että suomalainen opettajankoulutus kaipaa uudistumista niin koulutuksen sisällön kuin rakenteidenkin osalta. Opettajankoulutuksen olisi vastattava entistä paremmin tietoyhteiskunnan haasteisiin, eli huomioitava globalisaatio, monikulttuurisuus sekä perheen ja työelämän muutokset. Vaikka suomalainen opettajankoulutus on arvostettu ja suosittu koulutuspolku, myös Luukkaisen (2004, 210) mielestä etenkin opiskelijoiden valintamallit vaativat jatkuvaa kehittymistä yhteiskunnan muutokset huomioiden. Lisäksi opettajan ammatin kiinnostavuutta olisi syytä lisätä ja nimenomaan opettajankoulutus liittyy tähän kiinteästi. Vastuu opettajan ammatin kiinnostavuudesta sekä arvostamisesta on koko yhteiskunnan kontolla. Yleisen ilmapiirin tulisi tukea koulutuksen arvostamista ja sen myötä opettajan työtä. Arvostaminen ilmenee esimerkiksi kotien asenteissa puheina ja tekoina sekä palkkauksena, työolosuhteina ja täydennyskoulutuksena. (Luukkainen 2004, 209–210.) Opettajankoulutuksen uudistuksista ja muutostarpeista on keskusteltu jo vuosikaudet, ja onhan sitä jotakin saatu aikaankin, mutta silti perinteet ja traditionaaliset käsitykset seuraavat arvostettua koulutusta sekä opettajuutta tänäkin päivänä kuin hai laivaa. Mistä tämä oikein johtuu? Nikkola ja Räihä (2007, 17) tuovat esiin yhdenlaisen vastauksen: opettajuuteen liitettävät käsitykset

ovat vain niin lujasti kiinni traditioissa, jopa tunteenomaisesti, että niiden muuttaminen on yksinkertaisesti vaikeaa. Opettajan ammatti uusintaa itseään niin sanotulla kisälliperiaatteella, jossa ammattiin opitaan toistamalla ”mestarin” taitoja. Nikkolan ja Räihän näkemys mukailee Sahlbergin (1998, 196) ajatuksia uskomusten pysyvyydestä. Jos opettajaopiskelijalle on iskostunut käsitys oikeanlaisesta opettajuudesta jo omina kouluvuosiaan, koulutuksessa esiteltyt uudet, konstruktivistiset opetusmenetelmät saattavat tuntua kaukaisilta. Pahimmillaan ne jäävät sanahelinän tasolle, vaikka nykyaikainen opettajuus vaatisi uudenlaisia, tähän aikaan soveltuvia ratkaisuja (Nikkola & Räihä 2007, 17).

Uskomusten aiheuttamat ristiriidat ovat haaste myös täydennyskoulutukselle, mutta aina ei ole kyse erilaisten oppimiskäsitysten aiheuttamista vaikeuksista. Sahlberg (1998) esittelee, kuinka yhdeksän kymmenestä opettajasta ei kykene soveltamaan uusia oppeja käytäntöön koulutusjakson jälkeen. Syitä on useita. Uusien ideoiden kokeilemisen innokkuus vähenee nopeasti, jos niitä ei pääse kokeilemaan heti tai jos kokeilu ei onnistukaan arjessa kuten kurssiympäristössä. Uudet opetusmenetelmät saattavat tuntua oudoilta myös oppilaista, mikäli luokassa on totuttu hyvin erilaisiin työskentelytapoihin. Lisäksi opettajan olisi tärkeä saada palautetta sekä kannustusta opetuskokeiluista, sillä niiden puuttuminen voi lisätä epävarmuutta ja itsekritiikkiä. (Sahlberg 1998, 199–201.) Kehittämishankkeiden parantamiseksi Sahlberg (1998, 201) ehdottaa hankkeen riittävää pitkäkestoisuutta, valmennustoiminnan vapaaehtoisuutta ja kollegoiden välistä yhteistyötä, johon kuuluvat suunnittelu, kokeilu ja palautteenanto. Lisäksi Sahlberg (1998, 202) korostaa rehtorin merkitystä työyhteisön johtajana, jonka tehtävänä on järjestää työskentelyolosuhteet niin, että opettajilla on mahdollisimman hyvät lähtökohdat opetuksensa kehittämiseen.

Koulutuksen muuttaminen edellyttää tänä päivänä erilaista ajattelua kuin muutama vuosikymmen sitten, sillä yhteiskunta on muuttunut ja kehittynyt yhä vaativammaksi. Muutos ei kuitenkaan käy silmän räpäyksessä ja kaivataankin rutkasti kärsivällisyyttä. Koulun uudistaminen on siis mutkikas ja hidas prosessi, jonka kiire voi pilata. Sahlbergin (2015, 17) mukaan koulu-uudistusten tulisi perustua tutkimukseen sekä tutkijoiden, päätöksentekijöiden, rehtoreiden ja opettajien yhteistyöhön. (Sahlberg 2015, 16–17, 228.)

4 OPETTAJAKÄSITYKSIÄ

Opettajan ammatin juuret ovat peräisin antiikin ajoilta, jopa kauempaakin. Opettajan työnkuva sekä opettajan rooli yhteiskunnassa ovat kuitenkin ymmärrettävästi muuttuneet aina yhteiskunnan muuttuessa. Opettajan tehtäviä on aikanaan hoitanut niin heimoyhteisöjen vanhimmat, filosofit kuin papistokin. Pitkälle 1800-luvulle opettaminen hoidettiin muiden ammattien oheistyönä, mutta vähitellen yhteiskunnallisten muutosten myötä opettajan työ kuitenkin vakiintui omaksi erilliseksi ammatiksi. Vaikka opettajan työtä onkin voitu ajan saatossa hoitaa erilaisissa rooleissa, on opettajan tehtäviä kohtaan kautta historian liitetty kaksi ristiriitaista käsitystä. Toisaalta opettaja on kulttuurisen perinnön välittäjä ja toisaalta, opettajan odotetaan kasvattavan itsenäisiä, kriittisiä ja vastuullisia kansalaisia. Opettajan rooli yhteiskunnassa sekä opettajan ammattikuvaa koskevat vaatimukset ja odotukset ovat kulttuuri- ja aikasidonnaisia. (Välijärvi 2006, 10–13.) Olemme tarkastelleet eri lähteissä esiteltyjä opettajakäsityksiä, jotka sisältävät historian havinaa ja todenmukaista tietoa opettajan työstä sekä mielikuvia ja myyttejä, joita opettajuuteen liitetään tai on aikanaan liitetty. Seuraavaksi esittelemme näitä moninaisia käsityksiä, mielikuvia ja stereotypioita.

4.1 Mallikansalainen ja opettajapersoona

Aloitamme tarkastelun mallikansalaisuuden näkökulmasta, sillä kulttuuriset mielikuvat opettajien kaiken kattavasta esimerkillisyydestä ovat olleet jo vuosikymmeniä yhteiskunnassamme erittäin vahvoilla (Kamila 2012, 128; Salo 2005, 76). Kemppinen (2007) kirjoittaa kansanopettajiin kohdistetuista odotuksista ja käsityksistä, joita aikanaan suomalaisessa yhteiskunnassa pidettiin yllä. Kansakoulun aikaan ajateltiin Cygnaeuksen ajatuksia mukaillen, että opettajien tulisi olla täydellisiä mallikansalaisia, eli niin sanottuja kansankynttilöitä. Tuon käsityksen mukaan opettajien tuli omata sellaisia piirteitä ja ominaisuuksia, joita esimerkilliseltä kansalaiselta odotetaan ja nämä odotukset koskivat niin ulkoisia, henkisiä kuin moraalisiakin seikkoja. Näihin ominaisuuksiin kuului muun muassa puhtaus, kuuliaisuus, järjestys ja ahkeruus sekä oikeudenmukaisuus ja rehellisyys. Opettajan persoonallisia ominaisuuksia pidettiin aineenhallintaa tärkeämpinä seikkoina. (Kemppinen 2007, 201–202.) Opettajat myös nauttivat ihmisten keskuudessa suurta luottamusta ja kunnioitusta, ennen kaikkea sosiaalisen asemansa johdosta (Sahlberg 2015, 136). Vaikka edellä kuvatun arvostetun

mallikansalaisuuden ideaali alkoi hiipua toisen maailmansodan jälkeen, opettajan yhteiskunnallista roolia kansankynttilänä ei ole täysin kuopattu vielä 2010-luvullakaan. (Kamila 2012, 128–129; Kemppinen 2007, 202.) Tosin ilmaiset *mallikansalainen* sekä *kansankynttilä* ovat vanhanaikaisia ja tänä päivänä puhutaan mieluummin opettajasta roolimallina, esikuvana tai esimerkkinä. Opettaja nähdään siis edelleen jonkinlaisena mallina, ihanteena tai jäljittelyn kohteena. (Kamila 2012, 128–129.)

Opettajapersoonan kasvattaminen oli tärkeä tavoite aina 1960-luvulle asti, mutta jo 1970-luvulla huomiota kiinnitettiin persoonan sijaan enemmän didaktiikkaan ja opettamiseen (Kari & Heikkinen 2001, 42–43). Pitkään ajateltiin, että opettajan tehtävä on lähinnä siirtää tietoa sukupolvelta toiselle. Lisäksi perinteisen uskomuksen mukaan pätevä opettaja on sellainen, joka hallitsee opetussuunnitelman edellyttämät tiedot ja taidot sekä kykenee toteuttamaan oppitunnit niin, että myös oppilaat omaksuvat keskeiset tietosisällöt. Tämä perinteinen ajatusmalli pätevistä opettajista on kuitenkin ajan myötä vähitellen muuttunut: opettajan tehtävänä nähdään yhä enemmän oppilaiden konstruointiprosessien tukeminen ja ohjaaminen. (Tynjälä 2006, 112.) Opettajuuden ydin on siis siirtynyt tiedon jakajan roolista oppimisen ja kasvun ohjaajan rooliin. Opettaja nähdään myös entistä enemmän yhteiskunnallisena muutosagenttina, joka pyrkii omassa roolissaan kehittämään yhteiskuntaa. (Kari & Heikkinen 2001, 45.) Sahlbergin (2015, 138) mukaan opettajat pitävät itseään avainpelaajina suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan rakentamisessa.

4.2 Katseiden kohde

Esillä oleminen kuuluu osaksi opettajan työnkuvaa ja arkea, joten opettaja on jatkuvasti katseiden alaisuudessa. Päivi Naskalin (2001, 289) mukaan opettajalta jopa edellytetään halua olla esillä, nauttia muiden katseista ja ihailusta. Kaikki opettajiin kohdistuvat katseet eivät kuitenkaan ole ihailua, sillä se vaatisi samaan aikaan myös arvonantoa ja monenlaisiin odotuksiin vastaamista (Kamila 2012, 129–130). Opettajan esiintyminen ja ulkoinen olemus herättävät ihmisissä paljon ajatuksia ja mielipiteitä, ja ihmisillä onkin kulttuurisesti yhtenäisiä käsityksiä siitä, millainen opettajan tulisi olla tai miltä hänen pitäisi näyttää. Opettajan olemus, käytös ja pukeutumistyyli toimivat ihmisille kuin merkkeinä, joita luetaan ja tulkitaan ennakkoluulojen vallassa rohkeasti (Salo 2005, 49). Tämä kaikki luo opettajille paljon paineita (Kamila 2012, 130). Opettajien ulkoista olemusta on tutkittu melko paljon ja esimerkiksi Suomessa opettajien pukeutumista on tutkinut Marjo Kamila (2012). Kamilan tutkimuksesta käy ilmi opettajien itsensä ajattelevan, että heidän on sopeuduttava tiettyyn opettajamuottiin, jota leimaavat muun muassa termit asiallinen, neutraali ja

epämuodikas. Opettajat eivät halua herättää huomiota pukeutumisellaan ja suosivat siis mielellään hillittyä ulkoasua. Tutkimuksesta selviää myös, että pukeutumisessa ylläpidetään mies- ja naisprototyypppejä. (Kamila 2012, 336–342.) Samankaltaiset tulokset toistuvat myös Hankaniemen (2014) tutkimuksessa, jossa hän tarkastelee opettajien, opettajaopiskelijoiden ja oppilaiden näkemyksiä opettajan ulkoisesta olemuksesta. Kaikki kohderyhmät kokivat opettajan pukeutumisen perustana esimerkillisyyden, ja stereotyyppinen opettaja käsitettiin ulkoisesti siistinä, neutraalina sekä huomiota herättämättömänä. Oppilaat kokivat, että opettajien tulisi pukeutua muodikkaammin ja uskoivat, etteivät opettajat juurikaan kiinnitä huomiota vaatetukseensa, kun taas opettajat ja opettajaopiskelijat myönsivät pohtivansa ulkoista olemustaan. Pukeutumisen suhde opettajan auktoriteettiin herätti eriäviä näkemyksiä, sillä oppilaat ja opettajaopiskelijat näkivät vaatetuksen osaksi kunnioitusta. Valmistuneet opettajat puolestaan irrottivat auktoriteetin kokonaan ulkoisesta olemuksesta. (Hankaniemi 2014, 58.)

Weber ja Mitchell (2003) esittelevät osana tutkimustaan, kuinka opettajan ulkonäkö ja vaatteet yhdistävät sosiaaliset odotukset ja kulttuurilliset vaihtelut yksilölliseen ilmaisuun. Tutkimustulosten mukaan niin opettajaopiskelijat kuin lapsetkin kiinnittivät tarkasti huomiota opettajan vaatetukseen ja ulkonäköön. Aineiston opettajapiirroksissa naisopettajilla esiintyy usein nuttura, silmälasit ja jonkinlainen hame, kun taas miesopettaja kuvataan jokseenkin mitäänsanomattomissa vaatteissa, kuten puvussa tai neulepuserossa ja housuissa sekä silmälaseissa. Miesopettaja kuvataan naista useammin hieman nuhjuiseksi. (Weber & Mitchell 2003, 57–58). Opettajilla ei ole koskaan ollut varsinaisia virka-asuja, mutta kautta aikojen opettajien ulkoasu on ollut jossain määrin kontrolloitua – sosiaalisten paineiden, ympäristön tai opettajien itsensä toimesta. Esimerkiksi kansanopettajat noudattivat aikanaan epävirallista pukeutumiskoodia, jossa miehillä oli puku ja solmio sekä naisilla yksinkertainen hame tai leninki luomassa toivotunlaista vaikutelmaa. (Kamila 2012, 81.) Kamilan (2012, 98) tutkimuksesta ilmenee, että stereotyyppisistä opettajarepresentaatioista huolimatta opettajan ulkoasu on aina ollut vaihtelevaa ja moninaista. Opettajien pukeutumiseen ovat vaikuttaneet yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset sekä muoti-ilmiöt. Tänä päivänä opettajan ulkoasu voi olla lähes minkälainen tahansa, vaikka toisaalta ulkoista olemusta määrittelevätkin monet ääneen lausumattomat säännöt.

Median välittämät representaatiot saattavat poiketa voimakkaastikin edellä kuvatun kaltaisista opettajakuvaavuuksista. Mediassa opettajaa on esitetty niin sankarina, herrasmiehenä, taiteilijana, kapinallisena kuin seksisymbolina, mutta Weber ja Mitchell (2003, 59) huomauttavat, että edellisen kaltaiset poikkeukset usein vain alleviivaavat opettajaan kohdistuvia sosiaalisia odotuksia.

Poikkeavat kuvat muistuttavat, kuinka asiat tavallisesti ovat. Opettajien oletetaan heijastavan sosiaalisia standardeja ja keskiluokkaista kunnioitettavuutta. Weberin ja Mitchellin (2003, 60) mukaan opettajat ovat yleensä hyvin tietoisia heihin kohdistuvista odotuksista, ja saattavat joko kohdata tai peittää ne esimerkiksi pukeutumisellaan.

Salo (2005, 50) muotoilee, että opettajat ovat kuin esiintyviä näytöskappaleita, joita oppilaat tarkastelevat kokonaisuuksina. Oppilaiden katseet tavoittavat kaiken, myös jokaisen pienen yksityiskohdan. Usein opettajista jääkin mieleen nimenomaan ne pienet asiat, joita voidaan muistella vielä vuosikymmentenkin jälkeen. Mieleenpainuvat seikat voivat liittyä opettajan pukeutumiseen tai ylipäättään ulkonäköön, mutta ne voivat liittyä myös käytökseen tai muuhun sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Opettajan esiintyminen ”näyttämöllä”, eli opetustuokion pitäminen opetustilassa, on monin tavoin sosiaalisesti säännösteltyä, mutta samaan aikaan myös oppilaiden kanssa yhteisesti tuotettua. Usein odotetaan, että opettaja esiintyy hillitysti ja harkitusti. Opettajan liikkeet, eleet ja äänenkäyttö saivat olla selkeän koruttomia – ainakin muutama vuosikymmen sitten ajateltiin näin. Se miten opettaja on fyysisesti opetustilassa, muistetaan myös helposti. Ihmisten muistoissa voi olla näky opettajasta kateederin tai pöydän takaa luokkahuoneen edessä, eli ”näyttämön” etualalta. Toisaalta opettaja voidaan myös muistaa jostakin yllättävästä paikasta, perinteisen luokkahuoneen ulkopuolelta. (Salo 2005, 50–57.)

4.3 Sukupuoli ja seksuaalisuus

Eräs yleisistä ammattiin liittyvistä stereotypioista on sukupuolisuus. Toiset ammatit mielletään vahvasti feminiinisiksi, toiset taas maskuliinisiksi. Jopa alle 3-vuotiaiden lasten tiedetään suosivan leikeissään tai puheissaan ammatteja, joita pidetään tyypillisenä tai perinteisenä heidän sukupuolelleen (Schneider 2004, 524). Mistä ammattien sukupuolittuneisuus juontaa juurensa? Kuten Schneider (2004, 523) toteaa, stereotyyppiset mielikuvat ammattien soveltuvuudesta miehille tai naisille voivat osittain perustua arkipäivän empiirisille havainnoille. Opettajan ammatti on peruskouluasteella perinteisesti hyvin naisvaltainen etenkin länsimaissa (Weber & Mitchell 2003, 10). Tästä oivallinen esimerkki on Opetushallituksen *Opettajat Suomessa* -julkaisussa esitetty tilasto, jonka mukaan vuonna 2013 suomalaisista luokanopettajista jopa 75,4 prosenttia oli naisia. Samaisen tilaston mukaan rehtoreina toimivia naisia on kuitenkin alle 50 prosenttia, eli miehiäkin enemmistönä voi opetusalan tehtävissä olla. On kuitenkin syytä mainita, että naisten suhteellinen osuus perusopetuksen rehtoreina on jonkin verran viime vuosina kasvanut. (Kumpulainen 2014, 68). Taustalla tässä sukupuolivinoumassa voi olla se, että opettajan ammattiin usein liitetään mielikuva

äidillisestä hahmosta ja aikanaan opettajiksi koulutettiin miehellään vain naisia luomaan kouluhin kodinomaista, huolehtivaista ja turvallista ilmapiiriä (Kuikka 1992, 88). Jossain vaiheessa kuitenkin huomattiin, että miehiäkin kaivataan alalle. Tällöin luokanopettajakoulutuksessa otettiin käyttöön sukupuolikiintiöt, jotta luokanopettajiksi kouluttautuisi tasaisesti niin miehiä kuin naisia. Mieskiintiö kuitenkin poistettiin tasa-arvolakia rikkovana vuonna 1989 ja uudistuksen jälkeen miesluokanopettajien osuus on pysytellyt reilun 20 prosentin suuruisena. (Liimatainen 2002, 27.) Miehiä on kuitenkin kaivattu lisää koulutukseen ja kiintiömuutoksesta huolimatta heitä on suosittu valintakokeissa eri tavoin. Miesmäärän nostamiseksi on tehty paljon, mutta tavoitteet ovat jääneet melko laihoiksi. (Räihä 2010, 45–49.) Tilastojen mukaan tyypillisesti luokan edessä siis seisoo edelleen naisopettaja.

Mies- ja naisopettajiin liitetään erilaisia toisistaan poikkeavia piirteitä ja odotuksia. On havaittu, että kun naisopettajia kuvataan myönteisessä mielessä, he hymyilevät poikkeuksetta aurinkoisesti. Kun taas miesopettajakuvissa ei hymyjä juuri näy, vaikka heidät esitetäänkin yleensä nuorekkaina, rentoina ja mukavina. Naisopettajat halutaan lähes poikkeuksetta esittää hyvänmielisinä, mutta toisinaan myös alistuvina miellyttäjinä. Opettajiin usein myös ihastutaan ja varsinkin tyttöoppilaat haluaisivat samaistua naisopettajiinsa. Poikaoppilaat puolestaan saattavat tuntea jopa vastenmielisyyttä naisopettajia kohtaan, vaikka poikkeuksiakin toki on. (Salo 2005, 58–61.) Hannaleena Nygren (2007) on tarkastellut tutkimuksessaan sitä, millaisia mielikuvia nais- ja miesopettajiin liitetään. Tutkimuksen mukaan naisopettajiin liitetään helposti kuva hillitystä, siististä ja huolitellusta äitihahmosta. Tämä äitihahmo-mielikuva on kulttuurisesti hyvin vahva (Salo 2005, 62). Miesopettajat sen sijaan nähdään usein epäsiisteinä ja inhimillisinä kurinpitäjinä (Nygren 2007, 66–67). Kamilan (2012, 342–343) mukaan opettajilla itsellään on usein mielikuva naisen ja miehen prototyypeistä, joita halutaan omassa ammatissa ilmentää ja sitä odotetaan myös opettajakollegoilta. Toisaalta on myös opettajia, joilla on mielikuva monennäköisistä naisen ja miehen malleista, ja joita haluttaisi kouluissa tuoda esiin opettajan ominaisuudessa. Tapa, jolla tämä voidaan tehdä, on kiinnittää erityistä huomiota ulkoiseen olemukseen. (Kamila 2012, 343.)

Kouluja luonnehditaan usein sukupuolineutraaleiksi paikoiksi, joissa seksuaalisuutta pidetään tabuna. Seksuaalisuus ei siis saisi kouluissa näyttäytyä, vaikka se onkin yksi iso osa jokaisen ihmisen identiteettiä – myös opettajien. Tabun maineesta huolimatta seksuaalisuutta pidetään kouluissa yllä kiinnittämällä siihen erityistä huomiota, ja ennen kaikkea naisopettajien seksuaalisuus puhuttaa. Kamilan (2012, 238) mukaan naisopettajien seksuaalisuutta kohtaan on jopa pakkomielteellinen kiinnostus. Tällä Kamila viittaa muun muassa siihen, että opettajanaisten vartaloa ja pukeutumista

arvioidaan ja arvostellaan surutta. Sen lisäksi huolehditaan heidän moraalinsa ja uskottavuutensa puolesta. Ammattitaito saatetaan jopa kyseenalaistaa, jos opettaja korostaa naisellisuuttaan esimerkiksi pitkillä hulmuavilla hiuksilla, paljastavilla vaatteilla tai punaisella värillä huulilla tai hiuksissa. Naisopettajaan kohdistuva kommentointi on usein kahtalaista, sillä häntä arvostellaan samanaikaisesti sekä opettajana että naisena. Miesopettajien olemukseen ei sen sijaan liitetä seksuaalisia viestejä lainkaan, ei missään mielessä. Käsitykset ja odotukset opettajia kohtaan ovat tässä suhteessa siis hyvin erilaiset riippuen sukupuolesta: siinä missä naisopettajan uskottavuutta opettajana ja naisen mallina arvostellaan vaatteiden ja ruumiin kautta, miesopettajan ulkoinen olemus jätetään täysin vaille huomiota. (Kamila 2012, 235–241, 282, 339.)

Ammatti lyö leimansa, sanotaan. Ammattiin liittyvät stereotypiat ovat yleisiä, ja niitä hyödynnetään runsaasti esimerkiksi huumorissa. Virtanen (1994, 121) on koonnut kansanviisauksia ja uskomuksia, joiden joukossa esiintyy myös lukuisia opettajiin liittyviä stereotypioita. Lausahdukset ”Opettajaksi syntynyt on aina opettaja” tai ”Opettajaksi ryhtyvät ihmiset, jotka ovat pitäneet koulunkäynnistä enemmän kuin on normaalia” vahvistavat mielikuvaa kutsumusammattista, johon hakeutuvat niin sanotut kymppin oppilaat. Schneider (2004, 522) toteaa, että ammatillisten stereotyyppien nähdään usein sisältävän totuuden siemenen. Hän nimeää yhdeksi syyksi erilaisten ammattien edellyttämät kyvyt ja motiivit. Esimerkiksi opettajan ja biologin oletetaan hallitsevan erilaisia taitoja. Schneider (2004, 523) huomauttaa, että tutkimusten mukaan työntekijöiden persoonallisuudet vastaavat yllättävän usein ammatillisia stereotypioita, ja ihmiset valitsevat ammattinsa osittain sen perusteella, millaisia luonteenpiirteitä he uskovat työnkuvan vaativan.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksemme tarkoituksena on tutkia 5.–6. -luokkalaisten oppilaiden käsityksiä siitä, millainen on heidän mielestään tyypillinen opettaja. Fenomenografista lähestymistapaa hyödyntäen tutkimuksemme tarkoituksena on siis selvittää erilaisia käsittämisen tapoja, miten tyypillinen opettaja voidaan ymmärtää. Olemme myös kiinnostuneita siitä, mitä eroja ja yhtäläisyyksiä tutkimusaineistosta muodostuneella opettajakuvalla on teoriaosuudessa käsiteltyihin näkemyksiin opettajuudesta. Teoria täydentyi aineiston analyysin myötä, joten tutkimuksemme on luonteeltaan teoriasidonnainen. Tutkimme aihetta piirrosten kautta, koska uskomme, että siten saamme tietoa sekä oppilaiden subjektiivisista näkemyksistä, että tämän ikäluokan yleisistä sosiaalisista merkityksistä ja stereotypioista. Opettajuutta on tutkittu eri näkökulmista melko paljon (ks. esim. Hamari 2015; Hankaniemi 2014; Kamila 2012; Räihä 2010; Weber & Mitchell 1995), mutta tällä tutkimuksella haluamme tuoda aiheeseen uutta näkökulmaa suomalaisesta perspektiivistä kuva-analyysin avulla.

Tutkimuskysymyksiksi valitsimme seuraavat kysymykset:

- 1. Millainen on tyypillinen opettaja 5.–6. -luokkalaisten piirroksissa?**
- 2. Mitä tutkimusaineisto kertoo opettajuudesta?**

Keräsimme aineistomme keväällä 2016 normaalikoulun 5.–6. -luokkalaisilta. Valitsimme aineistonkeruukouluksi normaalikoulun ja luokka-asteet alakoulun ylemmiltä asteilta, koska näillä oppilailla on jo useamman vuoden kokemus oman luokanopettajan lisäksi myös monista opetusharjoittelijoista sekä aineenopettajista. Normaalikoulun oppilailla on siis kokemusta erilaisista opettajista ja koimme sen aineistoa rikastuttavana seikkana. Olimme etukäteen yhteydessä muutamaan normaalikoulun luokanopettajaan ja kerroimme heille tutkimuksestamme. Pääsimme keräämään aineistoa miesopettajan sekä naisopettajan luokilta ja tutkimukseemme osallistui yhteensä 41 oppilasta, joista 22 oli tyttöjä ja 19 poikia. Olimme tehneet valmiiksi aineistonkeruulomakkeet (LIITE 1), joihin oppilaiden tuli ensin piirtää kuva tyypillisestä opettajasta ja sen jälkeen kirjoittaa kuvaa täydentäen, millainen on tyypillinen opettaja. Ennen kuin oppilaat saivat lomakkeet, varmistimme, että heille on selvää, mitä sana *tyypillinen* tarkoittaa. Pyrimme

ohjeistamaan tehtävät selkeästi, mutta liikaa ohjailematta. Kannustimme jokaista piirtämään oman intuition pohjalta ja painotimme, että emme etsi taiteilijaa vaan jokainen piirros on yhtä arvokas taidoista riippumatta.

5.1 *Laadullinen tutkimus*

Tutkimuksemme tarkastelun kohteena ovat käsitykset, joita tutkimme piirrosten kautta, joten lähestymistavaksi valikoitui luontevasti laadullinen tutkimusote. Laadullinen tutkimus ei ole vain tietynlainen tapa tutkia erinäisiä teemoja, vaan se sisältää lukuisia mahdollisuuksia esimerkiksi kerätä aineistoa, analysoida ja tulkita hankittua tietoa. Laadullista tutkimusta voi olla hyvin monenlaista ja siihen liittyen voidaan eritellä useita keskeisiä tunnuspiirteitä. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2007, 156–162; Puusa & Juuti 2011, 47–48.) Seuraavaksi esittelemme tämän tutkimuksen kannalta keskeisimpiä laadullisen tutkimuksen piirteitä.

Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on yleensä todellisen elämän kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti luonnollisissa tai todellisissa tilanteissa (Hirsjärvi ym. 2007, 157). Laadullinen tutkimus ei välttämättä pyri tilastolliseen yleistämiseen, vaan enemmänkin tavoitteena on kuvata jotakin ilmiötä tai ymmärtää tietynlaista toimintaa. Tavallisesti pyritään selvittämään tutkittavien näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Kiviniemi 2001, 68; Tuomi & Sarajärvi 2003, 85). Yksinkertaisimmillaan laadullinen tutkimus voidaan ymmärtää tutkimusaineiston kuvaukseksi (Eskola & Suoranta 2003, 13).

Tyypillistä laadulliselle tutkimukselle on myös hypoteesittomuus, joka viittaa siihen, että tutkijoilla ei tulisi olla vankkoja ennakko-oletuksia tutkimuskohteesta tai tuloksista (Eskola & Suoranta 2003, 19). Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on hypoteesien todistamisen tai testaamisen sijaan löytää uusia ja odottamattomia asioita sekä herättää kysymyksiä ja keskustelua (Hirsjärvi ym. 2007, 160). Laadullisessa tutkimuksessa voidaan kuitenkin käyttää niin kutsuttuja työhypoteeseja, joilla viitataan esimerkiksi tutkijoiden oletuksiin tutkittavan ilmiön luonteesta. Tutkimuksen alussa tutkijoilla voi siis olla omakohtaisuuteen tai kokemukseen pohjautuvaa tietoa aiheeseen liittyen, joka suuntaa tutkijoiden ajatuksia ja ohjaa heitä tiedon hankinnassa. (Puusa & Juuti 2011, 49–50.)

Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on prosessiluonteisuus ja joustavuus. Tämä viittaa siihen, että tutkimuksen eri elementit, kuten tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineistonkeruu ja analyysi kehittyvät joustavasti tutkimuksen edetessä. Nämä elementit kietoutuvat toisiinsa ja muotoutuvat uomiinsa vähitellen tutkimusprosessin kuluessa. Tutkimusprosessi elää siihen asti, kunnes tutkijat

pystyvät rakentamaan johtopäätöksensä ja arvioimaan omaa työtään kriittisesti. Laadullinen tutkimusprosessi voidaankin nähdä tutkijoiden jatkuvana oppimisprosessina, jossa tietoisuus tutkittavasta ilmiöstä kasvaa koko tutkimuksen ajan. (Kiviniemi 2001, 68–70, 75; Puusa & Juuti 2011, 51.)

Tutkittavien valinta ja aineisto tuovat myös oman erityislaatuutensa laadullisen tutkimuksen kentälle. Laadullisesti on melko hankalaa tutkia kovin suuria määriä, jolloin aineiston laatu toimii tieteellisyyden kriteerinä määrän sijasta. Laadullisessa tutkimuksessa valitaan siis harkinnanvaraisesti pienekö määrä tapauksia, jotka tietävät tutkittavasta ilmiöstä riittävästi. Tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on usein jonkinlaista kokemusta ilmiöön liittyen ja he edustavat sellaista ryhmää, joka on tutkimuksen kannalta relevantti. Aineiston riittävää määrää ei voida täydellisesti määritellä, sillä se on tutkimuskohtaista. Toisin sanoen aineistoa tulee olla niin paljon kuin on tarpeen tarvittavan tiedon saamiseksi. Tutkittavien määrä siis riippuu tutkimuksen tavoitteista ja tarkoituksesta. (Eskola & Suoranta 2003, 18; Puusa & Juuti 2011, 55.)

5.2 Fenomenografia

Pyrimme selvittämään, millaisia ovat oppilaiden kuvaukset tyypillisestä opettajasta. Koululaisen roolissa lasten ensisijainen käsitys tyypillisestä opettajasta muodostuu kokemuksen kautta, mutta käsitykseen vaikuttavat myös sosialisointia kautta opitut näkemykset. Esimerkiksi media, perhe tai ystäväpiiri ovat tärkeitä vaikuttajia, jotka voivat myös osaltaan vahvistaa jo omaksuttuja mielipiteitä. Tutkimusotteeksemme valikoitui luonnollisesti fenomenografia.

Fenomenografinen tutkimus on kiinnostunut niin sanottujen tieteellisten totuuksien sijaan ihmisen arkielämästä: tutkimuksen tarkoituksena on kuvata maailmaa siten kuin se havaitaan, eikä siten kuin se konkreettisesti on. Fenomenografisella otteella pyritään selvittämään, kuinka tutkittavat kuvaavat jotain ilmiötä. (Kakkori & Huttunen 2010, 8; Koskinen 2011, 267; Metsämuuronen 2003, 174.) Kuten Häkkinen (1996, 14) toteaa, tutkimuksen kohteena oleva ilmiö voi näyttäytyä ihmisille eri tavoin riippuen siitä, kuinka kyseinen ilmiö on ymmärretty.

Tarkastelun kohteena ovat siis ihmisen käsitykset, jotka nähdään dynaamisina ja kontekstistaan riippuvaisina. Häkkinen (1996, 23) painottaa, että yksilön aiemmat tiedot ja kokemukset rakentavat pohjan uusille käsityksille. Muodostetut käsitykset eivät ole pysyviä, vaan muuttuvat ajan ja valitun näkökulman mukaan. Kontekstuaalisuutta voidaan puolestaan tarkastella yksilön tai yhteisön tasolla. Toisaalta ihmisen käsitykset ovat peräisin hänen subjektiivisista kokemuksistaan, mutta toisaalta

käsitykset ovat vahvasti kulttuurisidonnaisia: eri kulttuureissa sama käsite voi saada hyvinkin erilaisia merkityksiä. (Häkkinen 1996, 25.) On hyvä huomioida, että yksilöiden käsitykset voivat vaihdella saman kulttuurin sisällä, sillä esimerkiksi ikäerot tai sosiaalinen asema vaikuttavat ihmisen tapaan tulkita ympäröivää maailmaa (Metsämuuronen 2003, 174). Häkkisen (1996, 32) osuvaa tiivistystä lainaten ”fenomenografinen tutkimus ei pyri löytämään lopullista totuutta maailmasta, vaan sen tarkoituksena on kuvata todellisuutta sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen käsittää”.

Käsityksiä tutkittaessa on hyvä muistaa, ettei fenomenografia pyri liittämään niitä tutkittaviin henkilöihin itseensä (Häkkinen 1996, 25). Käsityksillä pyritään ennemminkin kuvaamaan erilaisia tapoja hahmottaa todellisuutta kuin perustella, miksi eri yksilöiden ajattelutavat poikkeavat toisistaan. Oman tutkimuksemme tarkoituksena on kartoittaa, millaisin eri tavoin tyypillinen opettaja voidaan käsittää, eikä niinkään keskittyä yksittäisten oppilaiden kuvauksiin ilmiöstä.

Fenomenografisessa tutkimuksessa todellisuus jaetaan ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmiin. Havainnollistamiseen käytetään yleisesti Martonin esimerkkiä (mm. Häkkinen 1996, 31; Kakkori & Huttunen 2010, 9), jossa kysytään, miksi toiset ihmiset menestyvät koulussa toisia paremmin. Tähän ensimmäisen asteen näkökulman kysymykseen saadut vastaukset kuvaavat todellisuutta. Sama kysymys voidaan kuitenkin esittää myös seuraavasti: ”Minkä ihmiset ajattelevat olevan syy sille, että toiset ihmiset menestyvät koulussa toisia paremmin?”. Jälkimmäiseen toisen asteen näkökulman kysymykseen saadut vastaukset puolestaan kuvaavat ihmisten käsityksiä todellisuudesta. Fenomenografinen tutkimus edustaa toisen asteen näkökulmaa. Tavoitteena ei ole ymmärtää ilmiötä tai sen todellista olemusta, joten aineistosta pyritään löytämään tutkittavien ajattelun variaation rakennetta.

5.3 Kuvat viestien välittäjänä

Tutkimuksemme lähtökohtana on kiinnostus mielle yhtymiin, joita lapset liittävät opettajaan ja opettajuuteen. Tavallisesti käsitykset välitetään ihmiseltä toiselle kielen avulla, ja kielen sekä ajattelun suhde nähdään läheisenä. Haastattelujen sijaan päädyimme kuitenkin lähestymään aihetta oppilaiden piirrosten kautta, sillä oletuksemme on, että puheen lailla myös kuvat toimivat kommunikaation välineenä. Kuten Weber ja Mitchell (2003, 34) toteavat, piirroksen kautta on mahdollista ilmaista asioita, joita on hankala pukea sanoiksi.

Lasten piirroksia tarkastellessa on aiheellista määritellä, mistä piirtämisessä ja kuvallisessa ilmaisussa on oikeastaan kyse. Piirtäminen ja muu kuvallinen ilmaisu ovat symbolisen toiminnan

osa-alueita. Toisin sanoen piirros ilmentää tai korvaa ulkomaailman kohteita, niiden ominaisuuksia sekä suhteita (Salminen 2005, 21). Rudolf Arnheimin mukaan kuvallinen ilmaisu ei ole pelkkää todellisuuden kopioimista, vaan havaintojen kautta tapahtuvaa kognitiivista toimintaa ja ongelmanratkaisua. Kuvallisessa ilmaisussa todellisen maailman vastineelle luodaan esittävä merkki eli representaatio: esimerkiksi päätä kuvataan ympyränä. Voidaan puhua niin sanotusta kuvallisesta käsitteellistämisestä. (Golomb 2002, 16–17; Räsänen 2008, 45–46). Kuten Salminen (2005, 23) toteaa, yksinkertaisenkin asian kuvaaminen edellyttää ”kykyä eritellä ja yhdistellä näköhavaintoja sekä kykyä luoda rakenteellisia vastaavuuksia piirrettävän kohteen ja kaksiulotteisen piirroksen välille”.

Kuvallisessa viestinnässä ja merkitysten muodostumisessa on aina kolme osatekijää: lähettäjä, kuvaviesti ja sen vastaanottaja. Kuva on ikään kuin silta, joka tekee lähettäjän ja vastaanottajan välisen vuoropuhelun mahdolliseksi, kuten Räsänen (2003, 188) osuvasti kuvailee. On huomioitava, että kaikki viestit tulevat ymmärretyksi vastaanottajan tulkinnan kautta – siinä missä tekijä ilmaisee teoksensa kautta omaa elämäänsä ja kulttuuriaan, katsoja puolestaan peilaa viestiä henkilökohtaisiin kokemuksiinsa ja kulttuuriinsa. Jokainen yksilö tekee oman tulkintansa kuvasta, mutta kuviin liittyy aina myös yhteisöllisesti jaettu merkityksiä (Järvi 2005, 29).

Lasten taidetta voidaan tarkastella monesta eri tulokulmasta. Psykologian rinnalla kehittynyt kuvallisen kehityksen tutkimus on yleinen näkökulma, joka käsittelee taiteen suhdetta oppimiseen. Lasten piirroksia ja niiden kehittymistä on peilattu muun muassa biologiseen ikään, persoonallisuuteen ja älykkyyteen. (Räsänen 2008, 40–43.) Sisäisten kehitystekijöiden sijaan lähestymme lasten kuvia konteksuaalisten tekijöiden kautta. Käsityksemme piirroksista tiedon välittäjänä perustuu sosiokulttuuriseen teoriaan, jota kuvailevat niin Golomb (2002, 40) kuin Räsänen (2008, 49). Sosiokulttuurinen malli tukeutuu kognitiiviseen oppimisteoriaan, jossa painotetaan aikaisemman tiedon roolia. Kuvallinen kehitys nähdään sosiaalistumisena kulttuuriin normeihin, ja se tapahtuu muun yhteisön välityksellä. Lasten tuotokset kuvastavat kulttuurin sopimuksia ja traditioita, jotka opitaan jäljittelemällä. Esimerkiksi populaarikulttuuri voi näkyä lasten kuvissa vahvastikin. (Räsänen 2008, 50, 52.) Kulttuurin vaikutusta kuvalliseen ilmaisuun on tutkittu verrattain paljon, ja esimerkiksi Golomb (2002, 40) esittelee G.W. Pagetin tutkimusta ei-länsimaalaisten lasten ihmispiirroksista. Aineistossa havaittiin selkeitä eroja piirrosten tyyliissä ja graafisissa malleissa, jotka vaikuttivat olevan tyypillisiä saman etnisen ryhmän jakaville lapsille. Piirrosten eroista huolimatta Paget näki ne kaikki ongelmanratkaisumalleina, jotka representoivat onnistuneesti ihmistä.

Kuten Räsänen (2008, 54) toteaa, lasten kuvalliset tuotokset ilmaisevat kulttuurisen kontekstin lisäksi ajatuksia, tunteita, arvoja, ymmärrystä ja todellisuuskäsityksiä erilaisia merkkejä hyödyntämällä. Kuvat voidaankin nähdä eräänlaisina narratiiveina eli kertomuksina, jotka käsittelevät lapsen arjessa esiintyviä ilmiöitä ja haasteita. Edellisiin väitteisiin nojaten oletamme, että aineistomme opettajapiirrokset välittävät paitsi länsimaalaista ja suomalaista opettajakuvaa, myös oppilaiden omakohtaisia kokemuksia opettajista. Kun kuvallinen kehitys nähdään kulttuuristen käsitysten omaksumisena, lasten piirroksia tarkastellaan niin persoonallisuuteen, elinympäristöön kuin kulttuuritaustaan peilaten (Räsänen 2008, 57). Weberin ja Mitchellin (2003, 35) näkemystä mukaillen uskomme, ettei piirroksia ole otettu tutkimusaineistona tarpeeksi vakavasti. Luku- ja kirjoitustaitoa arvostavassa kulttuurissa moni aikuinen ei ole kehittänyt visuaalista ilmaisuaan peruskoulutasoa pidemmälle. Kielellisessä ja kirjoitetussa ilmaisussa aikuisilla on lapsiin nähden selvä etuasema, mutta piirtämistä hyödyntämällä lapsille voidaan tarjota tasa-arvoisempi ilmaisukeino aikuisiin verrattuna. (Weber & Mitchell 2003, 35.) Kuten Weber ja Mitchell toteavat purevasti: ”Jos haluamme tietää entistä intiimimmin, mitä lapset ajattelevat ja tuntevat, voisimme ryhtyä ottamaan heidän piirroksensa vakavammin”. On toki huomioitava, ettei piirtäminen ole kaikille mieluisin tapa ilmaista itseään. Puutteelliseksi koettu piirustustaito voi latistaa osallistumisen innokkuutta tai jopa rajoittaa asioita, joita tutkittava haluaisi tuoda ilmi. Havaintojemme mukaan oppilaat suhtautuivat kuitenkin positiivisesti piirustustehtävään, eikä kukaan tuonut esille ahdistusta omien taitojen riittämättömyydestä.

Piirroksista koostuvan aineiston haasteena on, että lasten kuvat tulevat väärinymmärretyiksi tai jotain olennaista jää tarkastelussa huomioimatta. Toisaalta myös ylitulkinta on hyvin mahdollista. Salminen (2005, 20–21) muistuttaa, kuinka helposti aikuinen etsii lapsen piirroksista tarkoituksellista symboliikkaa ja mielikuvituksellisuutta. Salmisen esimerkissä lapsen piirros esittää raskasta taakkaa nostavaa ihmistä. Liian pitkien käsien on tulkittu symboloivan voimanponnistusta, mikä edellyttäisi piirtäjältä tietoista harkintaa. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä epätodennäköisemmin hän kykenee edellä kuvaillun kaltaiseen laskelmointiin. Voimanponnistuksen kuvaamisen sijaan lapsi on Salmisen (2005, 23) mukaan pyrkinyt ennemmin realistiseen liikkeen kuvaamiseen. Taakan ja ihmisen välinen suhde vain on jäänyt piirtäessä huomioimatta, jolloin lapsi on joutunut pidentämään käsivarsia, jotta nostaminen kävisi kuvasta ilmi. Tutkijoina pyrimme huomioimaan ylitulkinnan vaaran ja peilaamme omaan tulkintaamme vaikuttavia tekijöitä, joita ovat muun muassa aiemmat kokemuksemme ja asemamme tulevana opettajina. Lisäksi pohjaamme tulkintamme konnotatiiviseen kuva-analyysiin, jota esittelemme tarkemmin seuraavaksi.

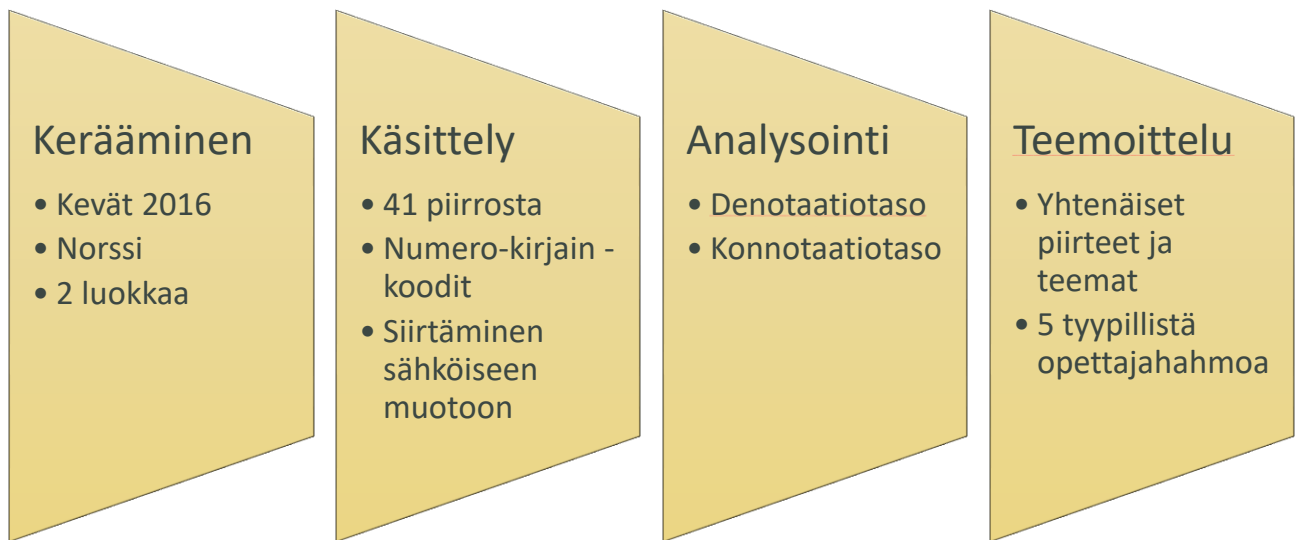
5.4 Konnotatiivinen kuva-analyysi

Tarkastelemme lasten piirroksia semiotiikan käsitteitä hyödyntäen. Semiotiikassa kuva nähdään koodattuna kielenä, jossa koodi muodostuu kuvaa rakentavien osien ja merkitysten, eli syntaktisten ja semanttisten sääntöjen perusteella. (Räsänen 2008, 168). Kuva-analyysimme perustuu Ronald Barthesin semioottiseen kaksitasoiseen järjestelmään, jossa kuvaa tarkastellaan denotaatio- ja konnotaatiotasolla. Konnotatiivista kuva-analyysia on käytetty ennen kaikkea mainos- ja valokuvatutkimuksessa, mutta näemme sen soveltuvan myös piirrosten analysoimiseen. Olennaista on huomioida ero aineistomme piirrosten ja tietoisia vaikutuskeinoja käyttävien kuvien välillä. Lasten piirrokset eivät pyri tavoitteellisesti ”ylipuhumaan” tai vaikuttamaan katsojaan, joten keskitymme kuvissa vain niiden esitystapaan, peruselementteihin ja ilmisisällöstä kumpuaviin piilomerkityksiin sekä assosiaatioihin.

Denotaatiotasolla tarkastellaan, mitä kuvassa on konkreettisesti. Se sisältää ilmeiset eli tunnistettavat ja arkitiedon perusteella havaittavat merkitykset: kuvassa esiintyvä karttakeppi tunnistetaan karttakepiksi. Konnotaatio on puolestaan nähdyn merkityksellistämistä toiselle tasolle. Karttakeppi saa tulkitsijasta riippuen uusia merkityksiä, sillä se voidaan nähdä esimerkiksi kurinpidon tai vallan välineenä. Konnotaatio perustuu merkin ja vastaanottajan vuorovaikutukselle, johon sisältyvät vastaanottajan henkilökohtaiset arvot, mieltymykset ja taustat sekä kulttuurinen konteksti. Semioottinen analyysi onkin aina subjektiivisesti sävyttynyttä, sillä tulkintaprosessi on yksilöllistä. (Kujala 2005, 88; Räsänen 2008, 168; Seppänen 2001, 182.) Kuvan konnotaatioon voidaan vaikuttaa myös tietoisilla rakennuskeinoilla, kuten perspektiivillä, väreillä tai sommittelulla.

Mainosten naiskuvia analysoivassa tutkimuksessaan Kujala (2005, 88–89) selvittää denotaatiotason avulla, millaisilla konkreettisilla tunnusmerkeillä naiseutta rakennetaan. Konnotaatiotasolla hän puolestaan tuo esille sen, millaisia mielikuvia mainosten naiset välittävät. Näin kuva-analyysissä päästään pintaa syvemmälle ja voidaan paljastaa piiloisia merkityksiä. Kujalan mallia noudattaen pyrimme selvittämään, mistä tekijöistä tyypillinen opettaja rakentuu aineistossamme ja millaista opettajakuvaa kyseisillä tekijöillä ilmaistaan.

5.5 Aineiston käsittely

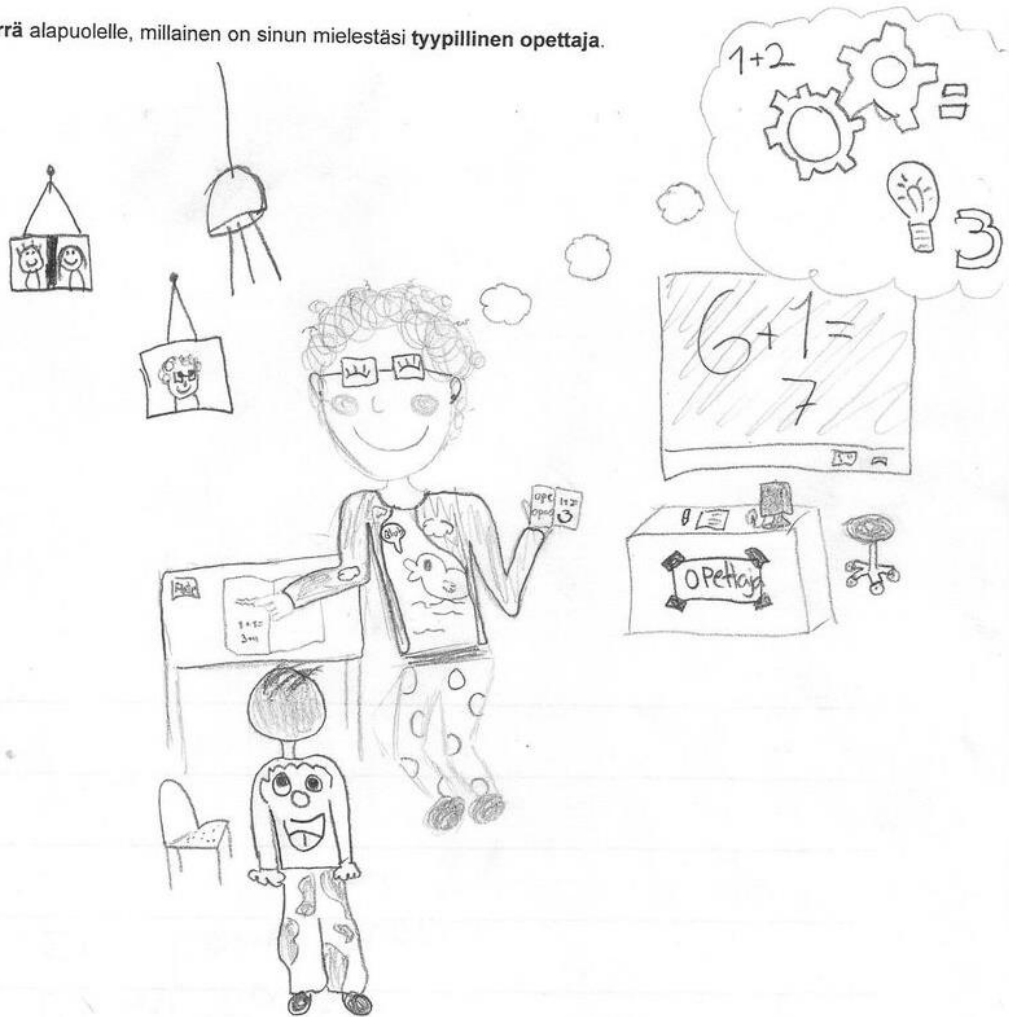


Kaavio 1. Aineiston käsittelyn vaiheet

Aineistomme koostui 41 lasten piirroksista, jotka koodasimme koodimerkein, jotta voisimme käsitellä niitä mahdollisimman anonyymisti. Koodimerkkeinä meillä oli kirjan-numeroyhdistelmiä, jotka muodostuivat opettajan ja oppilaiden sukupuolen mukaan. Koodimerkinnöissä kirjaimet M ja N tarkoittavat, onko kyseessä mies- vai naisopettajan luokka ja kirjaimet P ja T kertovat oppilaan sukupuolen. Skannasimme piirrokset teksteineen tietokoneelle jatkokäsittelyä varten. Tekstien oli alun perin tarkoitus täydentää piirroksia, mutta totesimme aineistoa tarkastellessamme, että tekstit olivat kuvista irrallisia ja ne jäivät pinnallisiksi lauseiksi. Poikkeuksena oli kuitenkin muutama vastaus, jotka esimerkiksi auttoivat tulkitsemaan piirretyn opettajan sukupuolta. Päätimme kuitenkin jättää tekstit tarkastelun ulkopuolelle ja keskittyä vain piirroksiin sekä meidän omiin tulkintoihimme tutkijoina. Analysoimme jokaisen piirroksen yksitellen konnotatiivisen kuva-analyysin mukaisesti, josta löytyy esimerkki alapuolelta. Kuva-analyysin pohjalta pyrimme etsimään piirroksista yhtenäisiä teemoja sekä piirteitä, joista muodostimme viisi ryhmää. Jaottelimme piirroksia muun muassa opettajan ilmeiden ja eleiden sekä ulkoisen olemuksen ja piirroksista löytyvien yksityiskohtien mukaan. Seuraavaksi esittelemme esimerkin, joka kuvaa piirrosanalyysimme toteutusta.

Esimerkki piirroksen analyysistä

Piirrä alapuolelle, millainen on sinun mielestäsi **tyypillinen opettaja**.



Kuva 1. Iäkkäisiin, perinteisiin ja opettajajohtoihin hahmoihin kuuluva opettajakuva (NT2)

Denotaatiotaso

Piirroksessa on hymyilevä naisopettaja, joka on hieman kumartuneena oppilasta kohden. Oppilas on selin katsojan näkökulmasta. Opettaja näyttää oppilaalle jotakin pulpetilla olevasta oppikirjasta ja hänellä on kädessään opettajanopas. Opettajalla on lyhyet kiharaiset hiukset, silmälasit, korvakorut ja pilkulliset housut sekä ankkapaita. Opettajan ylle on piirretty ajatuskupla, jossa on laskutoimitus ja ”pyörivät rattaat” sekä hehkulamppu. Piirroksessa on kuvattu opetustilaa yksityiskohtaisesti. Opettajan pöytä ja liitutaulu laskutoimituksineen ovat perinteikkäästi luokan edessä, ja oppilaan

pulpetti taas on taaempana. Seinälle on ripustettu muotokuvia, joista toisessa näyttäisi olevan opettaja itse ja toisessa tyttö- ja poikahahmot.

Konnotaatiotaso

Naisopettaja on iloinen ja tyytyväinen. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa opettaja näyttää olevan aktiivisessa roolissa, kun taas oppilaasta välittyy passiivinen ja kuuliainen kuva. Asetelma on siis melko perinteikäs ja opettajuuteen liittyvät traditiot ovat vahvasti esillä piirroksessa; opettajan olemus ja tilajärjestelyt huokuvat opettajajohtoisuutta. Kuitenkaan opettaja ei korosta omaa asemaansa, vaan on pukeutunut lapsekkaasti ja laskeutunut lapsen tasolle. Tämä on yksi esimerkki opettajan työnkuvaan liittyvistä ristiriitaisuuksista; toisaalta opettajan on oltava auktoriteetti, mutta toisaalta inhimillinen ja helposti lähestyttävä äitihahmo. Piirroksen opettaja näyttää herttaiselta ja iäkkäämmältä alkuopettajalta, jonka silmälasit kielivät oppineisuudesta tai älykkyydestä. Samaan viittaavat myös ajatuskuplan rattaat ja hehkulamppu. Ajatuskupla voi toisaalta myös kertoa opettajan odotuksista oppilasta kohtaan. Ehkäpä opettaja vain odottaa kärsivällisesti oppilaalta ”älynväläystä” oppilaan seisoessa jännityksestä jäykkänä hänen edessään?

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksessamme pyrimme vastaamaan kysymykseen, millainen on tyypillinen opettaja 5.–6. -luokkalaisten mielestä. Tarkastelimme oppilaiden piirroksia ja analysoimme niitä konnotatiivisen kuva-analyysin avulla. Sen jälkeen muodostimme piirroksista löytyvien yhteisten piirteiden perusteella erilaisia henkilöhahmoja, jotka kuvastavat aineiston mukaan tyypillistä opettajaa. Osa kuvista lukeutui useampaan kuin yhteen hahmotyyppiin. Loimme aineiston pohjalta viisi opettajahahmoa, jotka nimesimme seuraavasti:



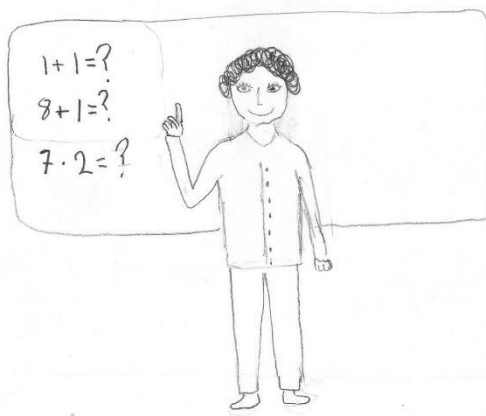
Pekka Perinteikäs



Katri Kurinpitäjä



Olli Omalaatuinen



Irmeli Iäkäs



Ninni Nuorikko

6.1 Katri Kurinpitäjä

Aineistomme yksi selkein ryhmä oli kurinpitoa representoivat opettajakuvat, joita oli neljä kappaletta. Vallankäyttö tai kurinpito ilmeni esimerkiksi ilmeiden ja eleiden kautta. Näiden opettajien ilmeet olivat pääosin vihaisia tai vakavia ja yhden opettajan ”hymy” muistutti enemmänkin Muumien Mörön kankeaa hymyntapaista kuin aitoa ilosta kertovaa ilmettä. Suuttumus ilmeni näissä piirroksissa alaspäin olevien kulmakarvojen, sormen heristelyn tai huutoon avautuneen suun kautta. Kaikissa kuvissa suuttumus ei suoranaisesti näkynyt, mutta järjestyksen tai kurin ylläpito oli aina jossain määrin läsnä. Kurinpitoon liitetään usein rankaiseminen, joka näyttäytyi näissä kuvissa eri tavoin. Muutamalle opettajalle oli esimerkiksi piirretty perinteitä vaaliva karttakeppi, jota käytetäänkin yhdessä kuvassa jopa fyysisenä rankaisukeinona. Samaiseen kuvaan on myös piirretty Wilma-merkintöjä, jotka kuvastavat oppilaan pieniä myöhästymisiä tai unohduksia. Näissä piirroksissa kurinpitäjiksi on kuvattu ainoastaan naisia poikien piirtäminä. *Kurinpitäjä*-hahmoissa on edellä mainittujen seikkojen lisäksi vain vähän muita yhtenäisiä piirteitä, esimerkiksi opettajien pukeutuminen ja hiustyylit eroavat paljonkin toisistaan.



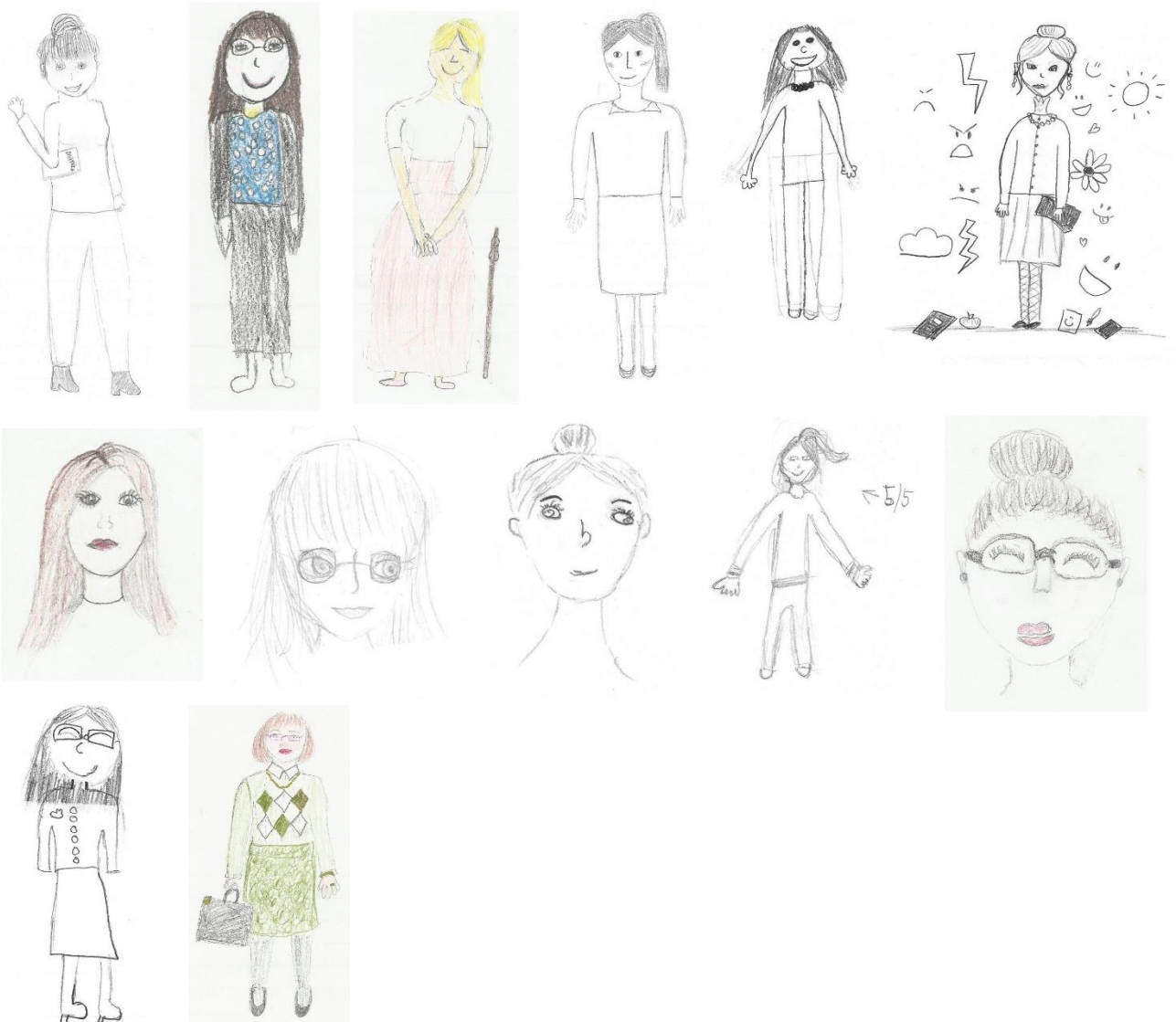
6.2 Pekka Perinteikäs

Perinteiseen opettajuuteen liitetään ajatus opettajajohtoisesta opetuksesta, mikä ilmeni myös aineistomme piirroksista. Perinteikkäitä, behavioristia opettajakuvauksia oli löydettävissä viidestä piirroksesta. Eräs yhteinen seikka tämän ryhmän kuville oli opettajan positio luokkatilassa: opettaja seisoo luokan etualalla tyytyväinen ilme kasvoillaan. Kaikkiin näihin piirroksiin on siis kuvattu opettaja opettamassa ja taustalla on liitutaulu laskutoimituksineen. Kuitenkin muutamassa piirroksessa opettaja on oppilaan vieressä ja liitutaulu laskuineen jää selvästi taka-alalle. Jos kuviin on piirretty oppilaita, heidät on piirretty pulpetin ääreen kasvot opettajaan suunnattuina. Luokahuonejärjestys näissä piirroksissa on perinteitä kunnioittava; luokan etuala kuuluu opettajalle. Opettajajohtoisuus ilmenee kuvissa erilaisten yksityiskohtien kautta. Esimerkiksi opettajan pöytä on selkeästi piirretty luokkatilan eteen ja pöydälle on kuvattu erilaisia opettajalle kuuluvia esineitä, kuten höyryävä kahvikuppi ja tietokone. Opettaja ei kuitenkaan piileskele yhdessäkään kuvassa asemansa tarjoamassa tilassa opettajan pöydän takana, vaan hänet on asetettu niin sanotusti estradille tai lähemmäksi oppilaita. Opettaja on useammassa kuvassa tiedonjakajan roolissa esittäen kysymyksiä oppilailleen. Yhteistä perinteisille opettajahahmoille on myös hillitty pukeutumistyyli.



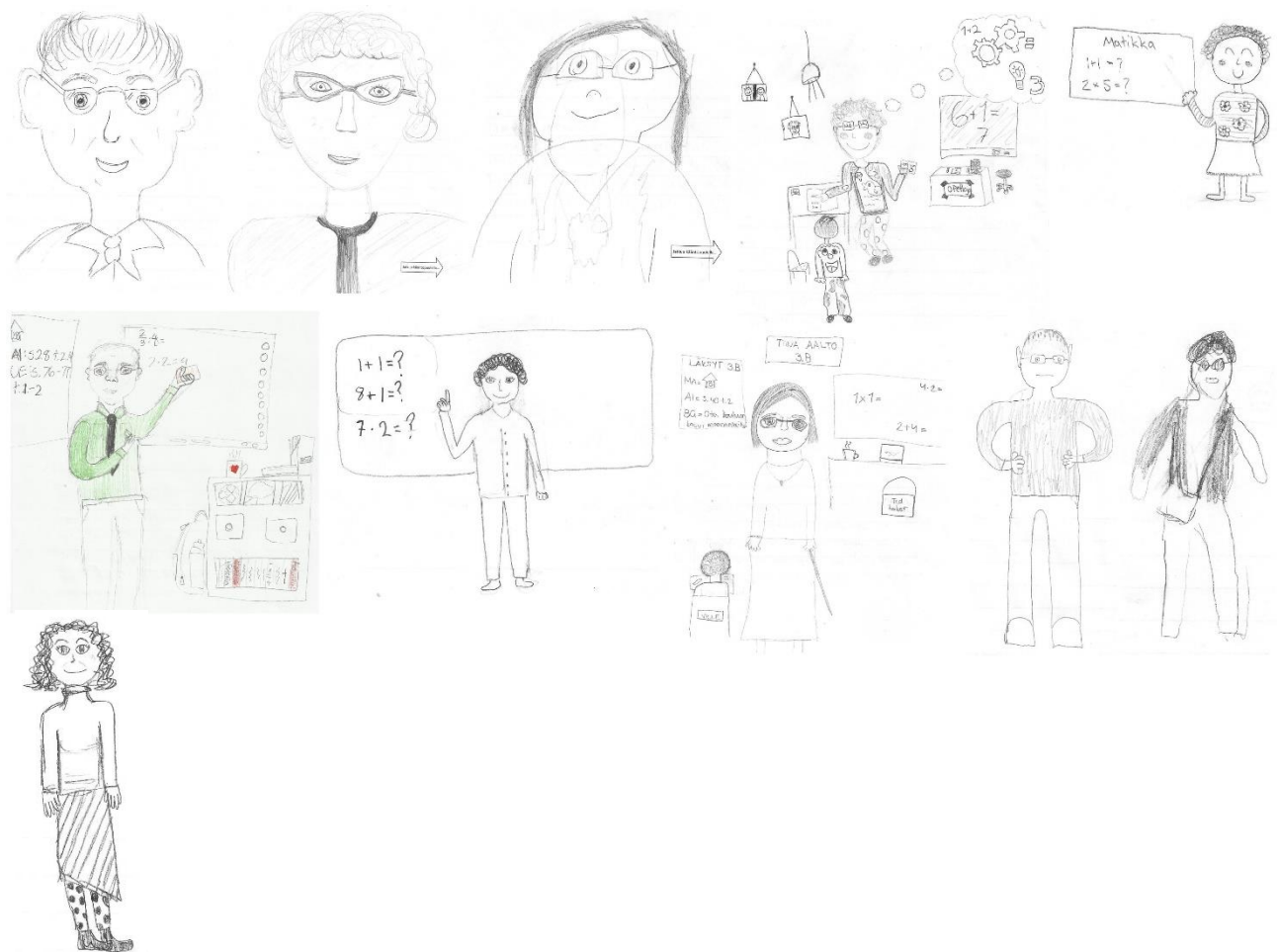
6.3 Ninni Nuorikko

Aineistomme suurin ryhmä koostui nuorekkaista naisopettajapiirroksista, joita oli 13 kappaletta. Nuoruutta korostavat naisopettajien hiustyyli, pukeutuminen sekä ulkoinen olemus ylipäättään. Kaikilla näiden piirrosten hahmoilla on pitkät hiukset, jotka ovat auki tai kiinnitetty poninhännälle tai nutturalle. Naisten pukeutuminen on siistiä, huoliteltua ja naisellista. Näille opettajille on piirretty esimerkiksi, korkokengät, pitkä tai polvipituinen hame, koruja sekä meikkiä. Meikatulla opettajalla voi olla punaiset huulet, korostetut poskipääät ja tuuheat pitkät ripset. Lähes poikkeuksetta näissä piirroksissa naisopettajan ilme on iloinen tai nauravainen. Huomionarvoista nuorten naisopettajien kuvissa on se, että ne ovat lähes kaikki muotokuvia, jossa on siis keskitytty ainoastaan hahmon yksityiskohtaiseen kuvaamiseen. Lisäksi kaikki kuvat ovat tyttöjen piirtämiä, yhtä piirrosta lukuun ottamatta.



6.4 Irmeli läkäs

Nuorekkaiden kuvien vastapainoksi yksi iso ryhmä koostui piirroksista, joissa korostui opettajan iäkkäys. Iäkkäitä opettajia oli kuvattu 11 piirroksessa. Muutamille opettajille oli piirretty kasvoihin ryppyjä ja miesopettajille hiusrajan pakenemista kuvastamaan vuosien karttumista. Useimmille naisopettajille oli kuvattu lyhyet kiharaiset hiukset, jotka mielletään usein sopivan vanhemmalle naishenkilölle. Isolla osalla tämän ryhmän opettajista oli silmälasit, jotka monesti symboloivat viisautta tai älykkyyttä. Tämä taas liitetään usein iän tuomaan elämäkokemukseen. *Iäkkään* ryhmän opettajilla pukeutuminen oli hyvin tavanomaista ja hillittyä. Opettajille oli esimerkiksi piirretty neuleita ja kauluspaitoja solmioineen. Muutamalla iäkkääksi mieltämällämme naisopettajalla oli lapsenomainen pukeutumistyyli ankka- ja kukkakuvioisine printteineen. Näillä lapsekkaasti puetuilla opettajilla oli punaiset posket ja erityisen leveät hymyt. Heistä välittyi mielikuva äidillisistä alkuluokkien opettajista. Kaikki tämän ryhmän opettajat olivat iloisia tai tyytyväisen oloisia, joskin miesopettajien ilmeet olivat usein naisopettajia neutraalimpia.



6.5 Olli Omalaatuinen

Traditionaalisempien opettajapiirrosten rinnalle muodostui selkeästi muista erottuva ryhmä, joka koostui poikkeavista ja epätyypillisistä opettajahahmoista. Kyseisiä hahmoja oli kymmenen kappaletta. Tämän ryhmän opettajissa oli vähän ammatinkuvaan sopivia piirteitä ja monien opettajien ulkoinen olemus oli hieman nuhjuinen tai epäsiisti. *Omalaatuisten* hahmojen joukkoon mahtui esimerkiksi yksi supersankari ja ES-energiajuomatölkkiä pitelevä opettaja, jolla on päässään kattilaa muistuttava päähine. Joidenkin opettajien sukupuolta oli hankala määritellä, mutta lähes heidät kaikki oli piirretty hymyileviksi. Vaatetusta on kuvattu hyvin niukasti, jos ollenkaan, ja suuri osa kuvista keskittyy hahmon kasvoihin. Mielenkiintoinen yhdistävä tekijä oli, että kaikki ryhmän kuvat olivat poikien piirtämiä.



6.6 Yhteisiä piirteitä ja yleisiä huomioita

Osaa opettajapiirroksista oli haastavaa luokitella vain yhteen ryhmään kuuluvaksi, sillä piirrosten yksityiskohtien perusteella sama hahmo saattoi edustaa useampaa kategoriaa. Erityisesti perinteikkäät sekä iäkkäät opettajahahmot sekoittuivat toisiinsa. Aineistostamme on kuitenkin havaittavissa selkeä kahtiajako, joka erottelee opettajat lähes vastakkaisiin leireihin. Hahmo ovat jaettavissa dikotomisesti kahteen pääryhmään; iäkkäämmät, perinteiset opettajajohtoiset auktoriteetit sekä ”villit ja vapaat” nuorikot. Ensimmäisenä mainittuun ryhmään kuuluvat Irmeli Iäkkäät, Pekka Perinteikkäät ja Katri Kurinpitäjät. Kyseisiä opettajahahmoja yhdistää stereotyyppisyys ja traditionaalinen opettajuus. Jälkimmäinen ryhmä koostuu puolestaan Ninni Nuorikoista ja Olli Omalaatuisista, jotka edustavat vähemmän totuttua opettajamallia. Nämä hahmot eivät ole niin selkeästi sidoksissa historiallis-yhteiskunnallisiin opettajakäsityksiin.

Aineistosta oli löydettävissä erilaisia piirteitä, jotka toistuivat useissa ryhmissä. Näitä piirteitä tai ominaisuuksia ei voinut yhdistää vain tiettyyn opettajahahmoon, vaan niitä esiintyi koko aineistossa lukuisia kertoja. Esimerkiksi opettajan ulkoinen olemus oli lähes poikkeuksetta kaikissa kuvissa hillitty ja neutraali. Räikeää tyyliä ei kuvissa esiintynyt lainkaan, vaan esimerkiksi lävistykset, tatuoinnit ja huomiota herättävät hiustyyli loistivat poissaolollaan. Myöskään opettajan seksuaalisuus tai liiallinen naisellisuus eivät juuri korostuneet: avonaisia kaula-aukkoja ei ollut ja jos opettajalle oli piirretty hame, se oli pitkä tai polvipituinen. Nuorekkaiden naisopettajien korkokengät, pitkät hiukset ja meikit punaisine huulineen sekä pitkin ripsineen olivat niitä poikkeuksia, joilla opettajan naiseutta tuotiin esiin. Kaikki aineiston opettajat olivat ruumiinrakenteeltaan hoikkia tai normaalikokoisia sekä vaaleaihoisia. Opettajapiirroksista 2/3 oli naiskuvia. Lisäksi suurin osa opettajista oli kuvattu iloisiksi ja heidän olemuksestaan huokui positiivisuus.

Edellä esiin tuotujen huomioiden lisäksi piirroksissa oli monia toistuvia pienempiä yksityiskohtia. Ensinnäkin yksi tällainen oli silmälasit, jotka oli kuvattu yli puolelle opettajista. Lisäksi koulumaailman yksityiskohdat näyttäytyivät useissa piirroksissa perinteisten elementtien kautta. Näitä olivat esimerkiksi laskutoimitukset, oppikirjat ja muut oppimateriaalit, liitutaulut sekä karttakepit. Karttakeppi liitetään usein kurinpitoon ja vallankäyttöön, mutta aineistossa se esiintyi myös neutraalissa merkityksessä eräänlaisena oheisrekvisiittana. Lisäksi eräs seikka, johon kiinnitimme huomiota, oli opettajan kuvaaminen ilman oppilaita. Vain muutamaan kuvaan oli piirretty opettajan rinnalle lapsia, jotka tosin olivat passiivisessa roolissa eikä heidän kasvojaan näkynyt. Havaitsimme, että miesopettajan oppilaat piirsivät useammin mieshahmon kuin

naisopettajan oppilaat. Toisaalta sekä tyttö- että poikaoppilaat piirsivät tasapuolisesti mies- ja naishahmoja.

7 POHDINTA

Tässä luvussa esittelemme tutkimustuloksista tekemiämme johtopäätöksiä sekä pohdimme tulosten yhteyttä teoriassa esiin tulleisiin opettajakäsityksiin. Lisäksi arvioimme tutkimuksemme eettisyyttä ja luotettavuutta. Lopuksi esitämme mahdollisia jatkotutkimusmahdollisuuksia.

7.1 Johtopäätökset

Jaoimme johtopäätökset selkeyden vuoksi alaotsikoihin. Aluksi käsittelemme opettajuutta katseiden kohteena, jonka jälkeen pohdimme opettajan fyysisiä ominaisuuksia iän, sukupuolen ja seksuaalisuuden näkökulmista. Viimeisenä tarkastelemme traditionaalista opettajakuvaa ja tiivistämme pääkohdat tekemistämme tulkinnoista.

7.1.1 Huomion keskipiste

Tutkimusaineisto yllätti meidät tutkijat hyvin perinteikkäillä opettajakuvilla, vaikka teoriaosuudessa totesimmekin, että opettajiin kohdistunut mallikansalaispuhe ei ole kadonnut minnekään. Oletimme kuitenkin, että lasten piirustuksissa näkyisi voimakkaammin moderni opettajuus ja nykyaikaiset opetuskäytänteet. Behavioristinen oppimiskäsitys opettajajohtoisine otteineen oli löydettävissä useammastakin kuvasta, kun taas konstruktivistisen oppimisteorian mukaiset ”oppimisen ohjaajat” loistivat poissaolollaan. Aineistostamme jäivät uupumaan esimerkiksi piirroksiset, joissa näkyisi selvästi 2010-luvun trendit ja muodikkaasti pukeutuvat opettajat älylaitteineen. Useat opettajat oli piirretty hyvin perinteiseen tapaan ilmeitä ja pukeutumista myöten liitutaulujen ääreen. Joistakin piirroksista suorastaan huokui kuuliaisuuden, järjestyksen ja kurin vaaliminen sekä kaikin puolin terveen ja esimerkillisen ihmisen malli, joita muun muassa Kemppinen (2007, 201–202) luettelee mallikansalaisen ominaisuuksiksi. Mallikansalaisuuteen liitetään myös terveyttä kuvastava ruumiinrakenne (ks. esim. Kamila 2012, 217–218; Kemppinen 2007, 201–202) ja aineistomme opettajakuvat vahvistavat kansankynttiläideaalin olevan vallalla tämäkin seikan suhteen; yhtäkään opettajaa ei piirretty ylipainoiseksi vaan kaikki olivat hoikkia tai vähintäänkin ”normaalikokoisia”. Tämä huomio voi kertoa myös siitä, että yhteiskunnassamme hoikkuutta pidetään ihanteena ja

terveelliset elämäntavat on nostettu etenkin viime aikoina jopa muoti-ilmiöksi. Esimerkillisyys ja terveys näyttävät aineistomme mukaan olevan piirteitä, jotka tyypilliseen opettajaan liitetään, joskin kuvia urheilullisista ja liikkuvista opettajista ei aineistossa ollutkaan. Piirroksissa ei ollut siis yhtäkään kuvaa, jossa opettaja olisi aktiivisesti liikkeessä, eikä opettajille myöskään piirretty ylle tuulipukuja tai lenkkitosseja. Piirroksissa ei ollut mitään suoranaisesti liikuntaan viittaavaa rekvisiittaa. Yllätyimme myös siitä, että teknologiaa tai siihen nojautuvaa opetusta ei nostettu juuri lainkaan esille kuvissa, vaan perinteiset asiat pitivät pintansa myös tässä suhteessa. Lieneekö tämä merkki siitä, että oppilaat arvostavat perinteisiä opettajia perinteisine oppimisympäristöineen koulujen voimakkaasta digitalisoitumispaineesta huolimatta?

Aineistoa tarkastellessamme huomasimme, että oppilaat kiinnittävät paljon huomiota opettajan ulkoiseen olemukseen ja yleiseen habitukseen. Oppilaat piirsivät lukuisia yksityiskohtia, jotka kielivät opettajaan kohdistuvasta huomion määrästä. Havaintomme ovat yhtenevässä linjassa aiemmin esittelemiemme Salon (2005, 50) näkemysten kanssa, joiden mukaan opettaja on jatkuvasti lasten katseiden kohteena. Opettajan työnkuvaan on aina kuulunut ”esiintyminen” ja täten luokkatilassa olevan yleisön, eli oppilasryhmän tarkasteltavana oleminen. Opettajan roolia pidetään niin vahvasti osana hänen persoonaansa, että katseet seuraavat häntä vielä luokkatilan ulkopuolellakin. Hänen käyttäytymistään, ulkoasuun sekä manereitaan tarkastellaan ja muistellaan perinpohjaisesti. Kiinnostavaa oli, kuinka koetut ja kuvitteelliset elementit vuorottelivat lasten piirroksissa. Osa opettajahahmoista esitti selvästi oppilaiden omia, senhetkisiä opettajia, joiden tapoja, eleitä ja tavaroita kuvattiin tarkkaan. Esimerkiksi höyryävä kahvikuppi, raidallinen laukku, kotitehtävien merkitsemistapa tai opettajan pukeutumistyyli mukailivat seikkaperäisesti todellisuutta. Useamman piirroksen perusteella pystyimme jopa kertomaan, kummalla olkapäällään lasten opettaja kantaa todennäköisimmin laukkuaan.

Tarkkojen todellisuutta jäljentävien piirustusten rinnalla esiintyi myös täysin tai osittain kuvitteellisia hahmoja sekä yksityiskohtia. Päättelimme, että piirrosten yksityiskohdat, joilla oli konkreettinen vastine todellisuudessa, kuvasivat koettuja asioita. Kuvitteelliset detaljit sen sijaan viestivät yleisesti opettajiin kohdistetuista käsityksistä, toiveista ja mielikuvista, jotka muodostuvat muun muassa yhteiskunnan ja median ylläpitämistä myyteistä. Lukuisiin kuviin oli piirretty karttakeppi, jota ei näkynyt konkreettisesti aineistonkeruuhetkellä kummankaan luokan opetustilassa. Mielenkiintoista oli, että aineiston perusteella myös matematiikka liitettiin vahvasti koulumaailmaan kuuluvaksi, vaikka opetustilanteissa lapset näkevät taululla varmasti muutakin kuin laskuja. Samainen tulos toistuu Weberin ja Mitchellin (1994, 51) tutkimuksessa, jossa useimmin

kuvattu oppiaine niin lasten kuin opettajien keskuudessa oli matematiikka. Todellisuuden ja käsitysten välistä jännitettä voidaan pohtia myös kysymällä, onko suurimalla osalla lasten kohtaamista opettajista silmälasit, vai liitetäänkö lasit vain oleellisesti opettajahahmolle kuuluvaksi. Kyseessä on eräänlainen opettajuuteen kuuluva osa, joka kertoo, mitä opettajan ulkoiseen olemukseen yleisesti liitetään. Opettajalla ei ole selkeää virka-asua, toisin kuin esimerkiksi palomiehellä, poliisilla tai papilla, joiden ammattia edustava puku tuo ulkoista uskottavuutta, auktoriteettia ja ammattimaisuutta. Opettajan uskottavuus ei rakennu yhtä selkeästi, vaan hänen ”univormunsa” koostuu pienistä osasista, joissa on jatkuvasti läsnä hänen oma persoonansa. Piirroksissa esiintyneet rekvisiitat, kuten karttakeppi, opettajanpöytä ja liitutaulu voidaan nähdä osana opettajan kuvitteellista univormua. Ilman virallista virka-asua opettaja joutuu pohtimaan astetta tarkemmin, mitä hän olemuksellaan ja pukeutumisellaan viestii ympäristölle. Kamila (2015, 335) toteaaakin, että ulkoasusta heräävien mielleyhtymien perusteella opettajaa voidaan pitää tai olla pitämättä pätevänä virkaansa. Ellei opettaja näytä ”tyypilliseltä opettajalta”, hän ei ole kunnollinen opettaja. Ehkäpä tutkittaviemme mielestä hillitty ulkoasu ja edellä kuvatut, karttakepin kaltaiset työvälineet tekevät opettajasta paitsi tunnistettavan, myös vakuuttavan ammattinsa edustajan. Ja kuten Kamilan (2015, 336) tutkimuksesta käy ilmi; elleivät ulkopuoliset osoita opettajalle hänen asunsa oikeellisuutta, opettaja itse tuntee huolta ja sosiaalista painetta siitä, täyttääkö hänen ulkonäkönsä pätevän opettajan kriteerit.

7.1.2 Ikä, sukupuoli ja seksuaalisuus

Piirustuksissa oli selkeästi sekä nuorempia, että iäkkäämpiä opettajahahmoja. Usein opettajat mielletään vanhemman puoleisiksi ja Salon (2005, 51) mukaan naisopettajista saatetaan puhua universaalisti jopa vanhoina piikoina. Mistä nämä opettajien ikään liittyvät mielikuvat ovatkaan saaneet alkunsa? Taustalla saattaa olla opettajien myyttinen maine kaikkietävinä, siveellisinä ja viisaina tiedon jakajina (Kari & Heikkinen 2001, 42–43). Viisaus ja tieto yhdistetään usein elämäkokemukseen, jota on luonnollisesti enemmän vanhemmilla ihmisillä. Piirrosten iäkkäät opettajahahmot voivat liittyä lasten omiin henkilökohtaisiin koulukokemuksiin tai traditionaalsiin kulttuurisiin opettajakäsityksiin. Kuten olemme esitelleet, aineistostamme löytyi ikää kartuttaneiden hahmojen lisäksi myös useampia nuoria opettajia – etenkin nuoria naisia. Kamilan (2012, 227–230) tutkimuksessa todetaan, että nuorten trendikkäiden naisopettajien pätevyys ja ammattitaito helposti kyseenalaistetaan. Meidän tutkimuksessamme lapset kuitenkin kuvasivat nuoret naisopettajat ennen kaikkea positiivisessa valossa ja he muodostivat aineistomme suurimman kategorian. Tämä kertonee siitä, että lapsilla on positiivinen kuva nuorista opettajista ja nuo *Ninni Nuorikot* ovat arkipäivää

koulumaailmassa. Piirrokset nuorista naisopettajista voivat perustua oppilaiden omiin kokemuksiin nuorista opettajista, mutta ne voivat yhtä lailla liittyä myös oppilaiden omiin intresseihin. Suurin osa nuorista naiskuvista, joita oli kuvitettu monenmoisin yksityiskohdin, oli tyttöoppilaiden piirtämiä. Tyttöjen piirtämiskulttuuriin kuuluu poikia vahvemmin estetiikka ja täten se, että tytöt piirtävät mielellään kaikkea kaunista ja kulttuurisia ihanteita vastaavia naiskuvia. Sivuhuomiona voimme siis todeta, että tyttöjen piirtämiskulttuurissa ei ole tutkimuksemme mukaan tapahtunut muutoksia.

Tutkimuksemme osallistui tasapuolisesti niin tyttöjä kuin poikiakin. Meillä ei ollut ennakkoletuksia liittyen sukupuolten välisiin eroihin, mutta eroavaisuuksia esiintyi aineistossamme jossain määrin. Piirroksia tarkastellessamme havaitsimme, että poikien ja tyttöjen piirrokset oli mahdollista erottaa toisistaan jo ensivilkaisulla. Tyttöjen opettajakuvat olivat yksityiskohtaisia niin hahmoa kuin taustaa myöden, ja erityisesti opettajan vaatetukseen sekä asusteisiin oli panostettu. Tyttöjen piirrokset olivat myös useammin väritettyjä. Pojilta saamamme opettajakuvat olivat puolestaan yksinkertaisempia sekä karikatyyrimaisempia. Kiinnostavaa on, että Weber ja Mitchell (1994, 39) huomasivat hyvin samankaltaisia eroavaisuuksia tyttöjen ja poikien opettajapiirroksissa. Myös heidän aineistossaan tytöt koristelivat erityisesti naisopettajaa koruilla, silmäripsillä, napeilla ja vaatteiden vaihtelevilla tekstuureilla. Tyttöjen piirroksista huokui molemmissa tutkimuksissa keskittyminen tehtävään, siinä missä poikien kuvat näyttäytyivät huolimattomimpina ja esittivät opettajan vähemmän ihannoivassa valossa. Eroavaisuuksien syyksi Weber ja Mitchell (1994, 41) ehdottavat piirustustaitojen sijaan opettajaprofession naisvaltaisuutta. Heidän mukaansa piirrostehtävällä on erilainen piilomerkitys tytöille ja pojille; kun tyttöjä pyydetään kuvaamaan opettajaa, heitä pyydetään kuvaamaan saman sukupuolen edustajaa. Pojilla tilanne on päinvastainen. Tämä kenties selittää, miksi tyttöjen kuvat näyttävät identifioituvan tehtävään helpommin ja miksi pojat eivät ole suhtautuneet tehtävänantoon niin vakavasti.

Vaikka opettajan työ nähdään länsimaalaisittain hyvin naisvaltaisena, meidän tutkimuksemme mukaan tyypillinen opettaja voi olla yhtä hyvin myös mies. Enemmistö opettajakuvista edusti naissukupuolta, mutta kolmasosa hahmoista esitti miestä. Näin pienessä aineistossa määrä on huomattava. Kiinnitimme huomiota, että miesopettajat kuvattiin lähes poikkeuksetta vanhemman puoleisiksi, kun taas nuorien naisopettajien kuvia oli paljon. Voisiko nuorten miesten puuttuminen kieliä alan heikosta vetovoimasta, jonka myös tutkimuksemme osallistuneet lapset ovat huomioineet? Kyseessä on siis laajempi koulutuspoliittinen haaste, josta Räihäkin (2010, 49) puhuu väitöskirjassaan. Mies- ja naisopettajia kohtaan liitetään erilaisia odotuksia (Kamila 2012, 235–237), jotka näyttäytyvät kuitenkin aineistossamme teoriasta poikkeavina. Esittelemämme teorian mukaan

naisopettajat mielletään iloisiksi, hillityiksi ja huolitelluiksi äitihahmoiksi (Kamila 2012, 342–343; Nygren 2007, 66–67; Salo 2005, 58–61), mutta aineistomme naiskuvat esittivät enimmäkseen nuoria elämänjanoisia opettajanalkuja. Miesopettajat sen sijaan ovat samaisiin teorioihin viitaten nuorekkaita ja rentoja auktoriteetteja, jotka pitävät yllä järjestystä. Aineistossamme kurinpitäjät kuvattiin kuitenkin naisiksi ja nuoret mieshahmot puuttuivat lähes kokonaan. Nais- ja miesopettajien ulkoiseen olemukseen liitetään myös toisistaan poikkeavia odotuksia. Tämä näkyy aineistomme piirroksissa muun muassa niin, että naiskuvissa ulkonäköön liittyviä yksityiskohtia oli huomattavasti enemmän kuin mieskuvissa. Mistä johtuu, että opettajaan kohdistuneet odotukset ovat sukupuolisesti latautuneita? Voisiko taustalla olla esimerkiksi Räihän (2010, 49) esiin tuoma miesongelma, joka viittaa epäonnistuneisiin yrityksiin saada lisää miehiä opetusosalalle? Miehiin ei täten kohdisteta yhtä lailla ulkonäköön liittyviä paineita kuin naisopettajiin, sillä heillä on alalla niin suurta kysyntää. Sukupuolella on siis muita ulkoisia seikkoja suurempi merkitys opettajan työssä. Lisäksi siihen, kuinka miesopettajien ulkonäköä kuvataan, vaikuttanee suomalaisiin miehiin liittyvä yleinen stereotypia vaatimattomuudesta ja leppoisasta ulkonäöstä, jossa itseä ei haluta liiaksi korostaa (Kamila 2012, 293).

Kuten olemme teoriaosuudessamme todenneet, seksuaalisuutta pidetään kouluissa tabuna. Aineistossamme seksuaalisuuteen viittaavia merkkejä oli havaittavissa kuitenkin jonkin verran nuorten naisopettajien kuvissa. Nämä havainnot koskivat muun muassa opettajille piirrettyjä, korkokenkiä, punaisia huulia ja auki olevia pitkiä hiuksia, joita Kamilan (2012, 239–241) tutkimuksen mukaan pidettiin erityisesti vielä 1990-luvulla opettajille sopimattomina. Näin ollen tutkimuksemme perusteella opettajiin kohdistuneet odotukset ovat hieman höllentyneet ja ainakin lapset sallivat opettajan tuovan esiin omaa naisellisuuttaan. Toisaalta tutkimuksemme osoitti, että pukeutumisessa liiallinen paljastavuus tai muuten seksikkäät vaatteet eivät kuulu vieläkään tyypillisen opettajan puvustoon. Tutkimuksemme mukaili Kamilan (2012, 282) tutkimusta myös siinä määrin, että miesopettajiin ei liitetty seksuaalisia viestejä lainkaan. Tämä kertonee oppilaiden sallivan vain naisopettajien korostavan sukupuoltaan seksuaalisten viestien kautta. Yhtä lailla tämä huomio voi olla merkki siitä, että miesopettajat eivät yksinkertaisesti tuo sukupuoltaan korostetusti esiin millään tavalla.

7.1.3 Perinteistä kiinni pitävä opettaja

Yllättävä havainto oli, etteivät tutkimustulokset ole muuttuneet käytännössä lainkaan yli 30 vuoden aikana. Goodladin (Weber & Mitchell 1994, 28) vuonna 1984 suorittamassa amerikkalaisessa

tutkimuksessa opettaja kuvattiin yleisimmin valkoihoiseksi naiseksi, joka seisoo liitutaulun edessä osoittamassa tai selittämässä jotakin. Sama tulos saatiin myös Weberin ja Mitchellin (1994) tekemästä tutkimuksesta. Omassa aineistossamme toistuivat yhtäläiset elementit, kuten naisvaltaisuus ja luokan edessä seisominen. Kuinka on mahdollista, että sama opettajahahmo on säilynyt länsimaalaisissa piirroksissa vuosikymmenten ajan? Esimerkiksi Suomessa valtakunnalliset Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat uudistuneet lähes kymmenen vuoden välein, ja opettajan rooli on muuttunut tiedon jakajasta oppimisen sekä kasvun ohjaajaksi. Opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 17) mukaan opettajan tulee nähdä oppilas aktiivisena toimijana. Tutkimusaineistossamme ei kuitenkaan näy merkkejä lapsilähtöisyydestä, oppilaan aktiivisuudesta tai vaikkapa digitalisaatiosta, vaan opetus näyttäytyy lasten silmissä hyvin traditionaalisenä. Behavioristinen opettajamalli pitää sitkeästi pintansa lasten piirustuksissa. Tulos on jokseenkin ristiriidassa luokanopettajakoulutuksessamme omaksuttujen ideaalien kanssa, jotka pyrkivät haastamaan perinteisiä opettaja- ja opetuskäsityksiä. Hämmentävää on, että aineisto kerättiin juuri normaalikoululta, joka toimii alustana opetuskokeiluille ja uusille pedagogisille ratkaisuille. Toisaalta esimerkiksi Räihä (2010, 91–92) toteaa, että jopa luokanopettajakoulutus sitoo opettajan ammattia menneisyyteen ja tyypillisiin uskomuksiin esimerkiksi valintakäytänteillään.

Weber ja Mitchell (1994, 31) pohtivat, josko pinttyneiden stereotyyppien taustalla ovat todelliset kokemuksemme koulumaailmasta sekä opettajan ammatista. Ehkä useimmat ihmiset mieltävät opettajan taulun edessä seisovaksi valkoihoiseksi naiseksi juuri sen takia, että se on heidän tyypillisiin havaintonsa kokemustensa perusteella. Weber ja Mitchell (1994, 31) perustelevat kantaansa aineistossaan esiintyneellä luokalla, joka erottui joukosta piirustuksillaan. Kyseisen luokan oppilaat piirsivät kaikista eniten perinteitä rikkovia opettajakuvia, joissa opettaja kuvattiin usein toimimassa ja leikkimässä lasten tasolla. Tutkijoiden vierailu luokkaan paljasti, että opettajalla oli käytössään vaihtoehtoisia, perinteitä haastavia opetusmetodeita. Vaikka opettajan toimintatavat näyttäisivät heijastuvan tarkasti lasten piirroksiin niin meidän kuin Weberin ja Mitchellin tutkimuksen perusteella, tiukasti juurtuneita opettajakuvia voidaan tuskin laskea ainoastaan opettajan toiminnasta juontuviksi. Koulumaailmalla ja ennen kaikkea sen hitaudella reagoida yhteiskunnan vaatimiin muutoksiin on oltava sormensa myös pelissä. Usein jo pelkästään fyysinen luokkatila tukee perinteistä opettajajohtoista opetusta. Räihä (2010, 178) huomauttaa, että traditionaaliset opettajakäsitykset ovat tiukasti juurtuneet ihmisten mieliin. Tämä johtunee niin median tarjoamista malleista kuin historian muokkaamista representaatioistakin.

Tutkimustuloksemme selittynevät osaksi myös opettajiin liittyvien uskomusten kautta. Tärkeiden ja läheisten hahmojen, kuten äitien ja opettajien sekä muiden ammattiryhmien ympärille rakentuu voimakkaita uskomusjärjestelmiä. Kyseiset roolit ja niihin liitettävät käsitykset herättävät tunteita sekä mielipiteitä. Katvala (2001) on tutkinut äitiyteen liittyviä uskomuksia, jotka osoittautuivat varsin pysyviksi ja yhtenäisiksi sukupolvista huolimatta. Tutkimuksessa äitiys näyttäytyi hyvin traditionaalisenä, aivan kuten opettajuus näyttäytyi omassa tutkimuksessamme. Katvalan (2001) mukaan tutkittavien uskomuksista löytyy voimakas, pystyvä ja täydellinen äiti, jonka valtakuntana on koti. Uskomukset rakentavat kulttuurista kertomusta äitiydestä ja luovat eräänlaisen kuvan ihanneäidistä, jollaista kohti olisi suotavaa pyrkiä. (Katvala 2001, 102–103.) Kokemuksemme mukaan myös opettajuutta ohjaavat sen ympärille rakentuvat uskomusjärjestelmät. Opettajiksi hakeudutaan perinteikästä opettajakäsitystä kunnioittaen, emmekä itsekään olleet tässä suhteessa poikkeuksia. Hakiessamme opettajankoulutukseen meillä molemmilla oli mielikuva tietynlaisesta opettajan mallista, joka mukaili *Pekka Perinteikästä*. Joudumme siis allekirjoittamaan Sahlbergin (1998, 196) näkemyksen uskomuksien pysyvyydestä; omilta kouluajoilta omaksuttu opettajanmalli istuu tiukassa niin luokanopettajakoulutukseen hakiessa kuin sen jälkeenkin.

Tämä käsitys antaa kuitenkin vain pintapuolisen kuvan opettajan työstä. Olemme huomanneet, että tänä päivänä yhteiskunnan vaatimat muutokset kaipaavat opettajuudelta irtautumista perinteisestä opettajan mallista. Emme kuitenkaan usko, että kaikki opettajuuteen liittyvät perinteet ja stereotypiat olisivat pahasta. Kouluissa kun tulee esimerkiksi tilanteita, joissa opettajajohtoinen ote on paikallaan. Olemmekin Karin ja Heikkisen (2001, 45) kanssa samaa mieltä siitä, että yksi oleellinen osa opettajan työtä on toimia sekä yhteiskunnan uudistajana, että perinteiden säilyttäjänä.

Asetimme tutkimuksellemme kaksi tutkimuskysymystä, joista ensimmäinen pyrki selvittämään, millainen on tyypillinen opettaja 5.–6. -luokkalaisten käsitysten mukaan. Toisella tutkimuskysymyksellä haimme vastausta siihen, mitä tutkimusaineisto kertoo opettajuudesta. Yläpuolella olemme kuvailleet ja pohtineet tyypillisen opettajan ominaisuuksia sekä piirteitä, jotka esiintyivät aineistossamme. Tulostemme mukaan 5.–6. -luokkalaisten mielestä tyypillinen opettaja on perinteitä vaaliva ja positiivinen johtohahmo, joka voi edustaa mitä tahansa ikäluokkaa. Vaikka naiskuvia oli enemmän, miesopettaja ei ole tulostemme perusteella kummajainen. Tyypillinen opettaja ei säväytä ulkoisella olemuksellaan, vaan on yleensä hillitty ja neutraali. Eräs oleellinen opettajuudesta paljastunut seikka oli, että opettajakäsitykset eivät ole juuri muuttuneet kymmeniin vuosiin. Allekirjoitamme Räihän (2010, 177) oivalluksen siitä, että nämä muuttumattomat opettajakäsitykset ohjaavat työssäkäyvien opettajien toimintaa ja alalle hakeutuvien habitusta. Näin

ollen opettajien on mielestämme tärkeää tiedostaa, millaiset opettajakäsitykset ovat vallalla. Niiden tiedostaminen mahdollistaa oman opettajaidentiteetin reflektoinnin sekä tietoisemman opettajakäsitysten haastamisen niin omalta kuin yhteiskunnankin osalta.

7.2 Tutkimuksen eettisyydestä ja luotettavuudesta

Olemme pyrkineet toimimaan kautta tutkimusprosessin hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Käytännössä tämä edellyttää rehellisyyttä ja huolellisuutta tutkimustyössä sekä sen tulosten esittämisessä, eettisiä sekä tieteellisesti hyväksyttyjä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä, muiden tutkijoiden saavutusten kunnioittamista, tieteellisen tiedon asettamien ehtojen täyttämistä, aineiston huolellista kohtelua sekä tutkittavien että tutkijoiden aseman ymmärtämistä (Kuula 2006, 34–35). Kuten Kuula (2006, 34) tiivistää ytimekkäästi, eettisesti toteutettu tutkimus edellyttää paitsi tieteellisen yhteisön toimintatapojen, myös ympäröivän yhteiskunnan lakien ja normien noudattamista. Eettisestä näkökulmasta tutkimusaiheemme ei ole luonteeltaan erityisen arkaluontoinen. Tutkittavien anonymiteetin suojeleminen on kuitenkin aina tärkeää tutkimusprosessissa, joten koodasimme lasten piirrokset numero-kirjain -yhdistelmin aineistoa käsitellessämme. Lisäksi pohdimme, sisältävätkö oppilaiden piirrokset tunnistettavuuden riskiä opettajien kannalta. On aina syytä arvioida, voiko julkaistuilla tuloksilla olla negatiivisia vaikutuksia tutkittavien elämään. Vaikka tutkimuksen takia aiheutuu äärimmäisen harvoin fyysistä vahinkoa, julkaistuista tuloksista voi seurata tutkittaville henkistä, sosiaalista tai taloudellista haittaa. Jopa negatiivisesti sävyttynyt kirjoitusasu voi antaa leimansa; jollei yksilölle, niin yhteisölle tai ryhmälle, johon tutkittava kuuluu. (Kuula 2006, 62–63.) Osassa aineistomme opettajakuvista oli selkeää yhdennäköisyyttä oppilaiden omiin opettajiin, mutta keskustelujemme perusteella yhtäläisyys näyttäytyi vain meille tutkijoille. Tunnistettavuuden riski on tuskin mainittava.

Tutkijalla on aina merkittävä rooli laadullisessa tutkimuksessa, ja hänen tekemänsä ratkaisut vaikuttavat oleellisesti tutkimuksen tuloksiin. Tutkijan on reflektoitava tekemiään ratkaisuja halki tutkimusprosessin, jolloin hänen on arvioitava paitsi analyysinsä onnistuneisuutta, myös aikaansaannoksensa luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 209). Omassa tutkimuksessamme koimme tutkijatriangulaation ennen kaikkea tutkimusta rikastavaksi ja luotettavuutta kohentavaksi seikaksi. Erityisesti piirrosanalyysia tehdessä useamman tutkijan yhteistyö oli paikallaan, sillä pystyimme keskustelemaan tulkinnoistamme ja arvioimaan niiden paikkansapitävyyttä. Denotaatiotason analyysissa tuskin on suurta ylitulkinnan vaaraa, mutta konnotaatiotasolle siirryttäessä yhteiset näkökulmat antoivat varmuutta johtopäätöksille. Lasten piirroksista

tekemämme tulkinnat olivat pitkälti yhteneviä, mihin vaikuttaa epäilemättä samankaltaiset lähtökohtamme, kuten koulutus ja ikä. Analyysista puhuttaessa on hyvä ottaa huomioon myös sen kattavuus, arvioitavuus ja toistettavuus, joita Eskola ja Suoranta (1998) esittelevät perusteellisemmin. Analyysin kattavuudella viitataan siihen, etteivät tehdyt tulkinnat pohjautu ainoastaan satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Arvioitavuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, kuinka helppoa tutkijan päättelyketjun seuraaminen on. Toistettavuuden näkökulma taas kartoittaa, kuinka analyysissa on käytetty luokittelu- ja tulkintasääntöjä. Niiden tulisi olla esitetty mahdollisimman yksiselitteisesti, jolloin ulkopuolinen tutkija kykenee tekemään samat päätelmät aineistosta. (Eskola & Suoranta 1998, 216–217.) Tavoitteenamme on ollut kuvata tutkimuskohdettamme todenmukaisesti sekä tehdä ajatuksemme ja tekemämme päätökset mahdollisimman läpinäkyviksi lukijalle. Olemme pyrkineet aineiston ja analyysin johdonmukaiseen esittämiseen sekä väitteidemme huolelliseen perusteluun, jotta tutkimuksen kulkua on mutkatonta seurata.

Tutkimuksen luotettavuuden ja vakuuttavuuden kannalta on olennaista, että tutkija pyrkii toimimaan mahdollisimman objektiivisesti. Eskolaa ja Suorantaa (1998, 211) lainaten tutkija on tutkimuksensa tärkein instrumentti ja näin ollen myös luotettavuuden keskeisin kriteeri. Koulutuksemme puolesta olemme läheisesti sidottuja aiheeseen, joka koskettaa meitä konkreettisesti tulevassa työssämme. Siksi on ollut erityisen tärkeää, että olemme pyrkineet tiedostamaan ennako-oletuksemme ja näkemyksemme aiheesta. Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuitenkin kuuluu, ettei tutkija ei kykene koskaan olemaan täysin objektiivinen, eikä se liene tässä tutkimuksessa tarpeellistakaan. Tutkimusprosessi ja sen myötä heränneet ajatukset ovat osoittautuneet arvokkaiksi työkaluiksi oman ammatillisen identiteetin pohdinnassa.

Aineistonkeruu ja otanta vaikuttavat keskeisesti tutkimuksen luotettavuuteen, sillä ne muodostavat tutkimustulosten selkärangan. Laadullisella tutkimuksessa aineiston tehtävänä on toimia ponnistuslautana tutkijan ajattelulle ja ideoinnille; pelkkä todellisuuden kuvaaminen yksistään ei riitä (Eskola & Suoranta 1998, 216). Seuraavaksi pohdimme, kuinka aineistonkeruuvaiheessa tekemämme ratkaisut näkyvät aineistomme ja mitä olisimme kenties voineet tehdä toisin. Aineistomme suurin ryhmä muodostui nuorten naisopettajien kuvista. On hyvä huomioda, että keräsimme piirrokset normaalikoulusta, jossa on jatkuvasti läsnä nuoria opettajaopiskelijoita. Suurin osa heistä edustaa myös naissukupuolta. Jäimme pohtimaan, kuinka paljon nuorten opettajien kuvia olisimme saaneet, jos aineisto olisi kerätty muualta kuin normaalikoululta. On täysin mahdollista, että nuoret opettajat olisivat vähemmän edustettuina aineistossamme. Normaalikoulusta puhuttaessa

on huomionarvoista mainita, että harjoitteluineen se poikkeaa jonkin verran tavallisen kunnallisen koulun arjesta. Pitkälti tämän johdosta normaalikoulun oppilaat pääsevät näkemään laajan skaalan erilaisia opetustyyplejä niin luokanopettajien, harjoittelijoiden kuin aineenopettajien toimesta, kun taas joissain tapauksissa sama opettaja voi luotsata oppilaitaan ensimmäiseltä luokalta kuudennelle saakka. Koimme erilaisten opettajien ja opetusmetodien näkemisen arvokkaaksi tutkimuksemme kannalta. Tutkimustuloksemme eivät ole yleistettävissä paitsi aineistonkeruupaikan, myöskään otannan suuruuden perusteella. Toisaalta tutkimusaiheemme edellyttää ennemmin itsestäänselvyyksien kyseenalaistamista ja ilmiön selittämistä, kuin tulosten yleistämistä tiettyä perusjoukkoa koskevaksi.

Molempien luokkien opettajapiirrosten joukossa esiintyi useita kuvauksia lasten senhetkisistä opettajista, vaikka pyrimme ohjaamaan oppilaita ”tyypillisen opettajan” piirtämiseen. Opettajat toimivat mallina osalle oppilaista. Olisiko näköiskuvia tullut saman verran, mikäli olisimme pyytäneet opettajia poistumaan luokasta aineistonkeruun ajaksi tai painottaneet tehtävänannossamme tyypillisyyttä vielä selkeämmin? Piirtämisen lisäksi pyysimme oppilaita kirjoittamaan lyhyesti, millainen on tyypillinen opettaja. Kuten aiemmin totesimme, tarkoituksenamme oli, että tekstit tukisivat kuvien tulkitsemista. Tekstit jäivät kuitenkin irtonaisiksi, eivätkä juuri auttaneet piirrosten analysoimisessa. Miksi kirjoitukset eivät täyttäneet tarkoitustaan? Yksi syy voi olla puutteellinen ohjeistaminen, vaikka kävimmekin molempien luokkien kanssa läpi, mitä ”tyypillinen” tarkoittaa. Lisäksi keskityimme aineistoa kerätessämme tutkittavien määrään ja siihen, että saisimme materiaalia niin mies- kuin naisopettajan luokasta. Mikäli olisimme halunneet painottaa koko aineistoa koskevien seikkojen sijaan enemmän yksittäisiin tapauksiin, olisimme voineet rajata tutkittavien määrän pienemmäksi ja keskustella heidän kanssaan tehdyistä opettajakuvista. Haastattelun keinoin olisimme kenties päässeet syvemmälle oppilaiden piirrosten välittämään sanomaan. Aluksi oletimme, että olisi kiinnostavampaa päästä vertailemaan kahden eri luokan piirroksia. Yllättävää kuitenkin oli, ettei luokkien välillä ollut havaittavissa juuri mainittavia eroja. Näin jälkikäteen pohdittuna pienemmän määrän kanssa toteutetut syvällisemmät keskustelut olisivat saattaneet osoittaa toteuttamaamme ratkaisua antoisammiksi. Astuimme siis osittain kuoppaan, josta Eskola ja Suoranta (1998, 216) varoittavat; aineistoa ei kannata hamuta liikaa.

7.3 *Jatkotutkimusmahdollisuudet*

Opettajuutta on tutkittu melko paljon – niin Suomessa kuin ulkomaillakin. Alati muuttuvan maailman, ja ennen kaikkea aiheen tärkeyden vuoksi opettajuutta koskevaa tutkimusta on tehtävä runsaasta tarjonnasta huolimatta myös jatkossa. Toisaalta koulumaailma näyttää pitävän tiukasti kiinni perinteistään, ja niinpä myös muuttumattomuuden tutkiminen on merkityksellistä. Kuten tutkimukset yleensä, myös meidän tutkimuksemme herättää vähintään yhtä paljon kysymyksiä kuin se antaa vastauksia. Seuraavaksi esittelemmekin muutamia vaihtoehtoja, kuinka aihetta voisi tutkia jatkossa lisää.

Jos tutkimuksesta haluaisi tehdä yleistettävämmän, se onnistuisi laajentamalla aineistoa. Resurssien salliessa, osallistujamäärä voisi olla huomattavasti suurempi. Aineistoa voisi myös kerätä useammasta eri koulusta, eri paikkakunnilta ja eri luokka-asteilta. Täten olisi mahdollista tarkastella esimerkiksi tietyn ikäisten tai tietyn alueen lasten käsityksiä. Tutkimustehtävän mukaan, tutkimusta voisi laajentaa monin eri tavoin. Yksi vaihtoehto olisi tehdä vertailua eri koulujen oppilaiden välillä ja pohtia, mistä mahdolliset erot ja yhtäläisyydet opettajakuviissa johtuvat. Uskomme, että esimerkiksi suurkaupunkien isoissa kouluissa voidaan tyypillinen opettaja nähdä eri tavoin kuin pienessä maalaiskoulussa ympäristön erilaisuudesta johtuen. Luokka-aste vaikuttaa myös paljon oppilaiden käsityksiin. Pieni alakoululainen ajattelee luonnollisesti eri tavoin kuin esimerkiksi yläkouluikäinen varhaisteini ja he tuovat ajatuksensa myös eri tavoin esille.

Vertailua voi tehdä monella muullakin tapaa. Tutkimustamme voisi jatkaa esimerkiksi niin, että pyytäisi opettajia ja oppilaita piirtämään kuvan tyypillisestä opettajasta ja vertailisi niitä keskenään. Mukaan voisi ottaa myös vanhempien näkökulman. Olisi mielenkiintoista tarkastella, miten opettajat, oppilaat ja mahdollisesti heidän vanhempansa käsittävät tyypillisen opettajan. Tarkastelua voisi kohdentaa tarkemmin sukupolvien välille: miten opettajakuvat eroavat toisistaan, kun ikäeroa piirtäjien välillä on vuosikymmeniä - vai eroavatko ne ollenkaan? Tutkimustehtävänä voisi tässä asetelmassa olla myös se, kuinka vanhempien koulutus ja ammatti vaikuttavat opettajakäsityksiin. Ovatko korkeasti koulutettujen vanhempien ja heidän lastensa käsitykset tietynlaisia ja toisaalta, kuinka ne eroavat opettajien itsensä piirtämistä kuvista.

Tutkimustamme voisi myös jatkaa jättämällä piirtäminen ja kuva-analyysi kokonaan pois. Monelle tutumpi tapa hankkia aineistoa on haastattelu tai erilaiset kirjoitelmat. Oppilaiden haastattelemine ei jättäisi tutkijoiden omalle tulkinnalle niin paljon sijaa ja tarkentaville lisäkysymyksille olisi meidänkin tutkimuksessa ollut toisinaan tilausta, jotka haastattelu tai keskustelu olisi

mahdollistanut. Tällöin pienempikin osallistujamäärä olisi riittänyt. Haastatteluiden lisäksi myös erilaiset kirjoitelmat olisivat oivallinen vaihtoehto saada materiaalia. Esimerkiksi eläytymismenetelmällä oppilaat voisivat kehyskertomusta jatkaen kuvailla, millainen on toisaalta tyypillinen, ja toisaalta epätyypillinen opettaja. Opettajakäsityksiä voi tutkia monin tavoin, joten vaihtoehtoja jatkotutkimukselle on yhtä paljon kuin on tutkimusmenetelmiä.

LÄHTEET

- Aloni, N. 2002. Enchancing humanity. The philosophical foundations of humanistic education. Boston: Kluwer.
- Asunta, T., Husso M-L. & Korpinen E. 2005. Tutkivaa opettajuutta rakentamassa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 231–251.
- Brown, R. 2010. Prejudice. Its social psychology. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Fadjukoff, P. 2015. Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa R.-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Saatavilla: <https://www-ellibslibrary-com.helios.uta.fi/reader/9789524516730> (Luettu 6.7.2016)
- Hankaniemi, E. 2014. Miltä opettajan kuuluu näyttää. Näkökulmia opettajan ulkoiseen olemukseen. Tampereen Yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Saatavilla: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95189/GRADU-1397475843.pdf?sequence=1> (Luettu 30.6.2016)
- Heikkinen, H. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-Säätiön vuosikirja 2000. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 8–19.
- Heikkinen, H. 2002. Elämää kansioissa. Teoksessa H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Toinen painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 116–125.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Järvi, O. 2005. Kuvia konteksteissaan. Kuvallisen ilmaisun perinteitä ja uusia ulottuvuuksia. Teoksessa O. Järvi & M. Koskela (toim.) Kuvia analysoimaan. Kuva-analyysin malleja ja sovelluksia. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 265, 16–32.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2010. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Saatavilla: <http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf> (Luettu 20.5.2016)
- Kamila, M. 2012. Katsojan ja katsottuna. Opettajan kontrolloitu ulkoasu. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 110. Jyväskylä: Bookwell.
- Kari, J. & Heikkinen, H. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41–60.

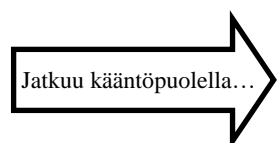
- Katvala, S. 2001. Missä äiti on. Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Saatavilla: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41045/978-951-39-5118-4_2001.pdf?sequence=1 (Luettu 24.10.2016)
- Kemppinen, L. 2007. Ihannehakijan muotokuva – epävirallinen valintakookeskustelu ja opettajuuteen liitetyt uskomukset. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.). Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Juva: PS-Kustannus.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Korpisaari, H. 2004. Behaviorismista konstruktivismiin. Historian kouluopetuksen teoriapohja Suomessa 1952–2002. Kasvatus 35 (2), 206–221. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/helios.uta.fi/se/k/0022-927-x/35/2/behavior.pdf> (Luettu 29.9.2016)
- Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO-kustannus, 267–280.
- Kuikka, M. T. 1992. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava.
- Kujala, R. 2005. Rakennuskohteena nainen. Teoksessa O. Järvi & M. Koskela (toim.) Kuvia analysoimaan. Kuva-analyysin malleja ja sovelluksia. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 265, 83–97.
- Kumpulainen, T. 2014. Opettajat Suomessa 2013. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Krzywacki, H. 2009. Becoming a teacher. Emerging teacher identity in mathematics teacher education. Helsinki: Yliopistopaino. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20029/becoming.pdf?sequence=1>
- Liimatainen, S. 2002. Opettajankoulutuksen valintayhteistyö. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys – Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 24–31.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis; 986. Tampere: Tampere University Press.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Opetus 2000 -sarja. Juva: PS-kustannus.
- Meri, M. 2005. Miksi (ei) perusopetuksen opettajan koulutus opettajankoulutuksen tutkintouudistuksen tavoitteena? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Opetus 2000 -sarja. Keuruu: PS-kustannus, 253–265.

- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Naskali, P. 2001. Sukupuolitettu subjekti pedagogisella näyttämöllä. Näkökulmia feministiseen pedagogiikkaan. Aikuiskasvatus 4, 284–294.
- Nikkola, T. & Räihä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.). Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Juva: PS-Kustannus, 9–21.
- Niemi, H. 2005. Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–218.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti-arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 73–94.
- Nygren, H. 2007. Opettaja suomalaisessa elokuvassa. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Saatavilla: http://epublications.uef.fi/pub/URN_NBN_fi_joy-20090073/URN_NBN_fi_joy-20090073.pdf (Luettu 22.06.2016)
- Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professiomuutos. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-Säätiön vuosikirja 2000. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 20–31.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Puusa, A. & Juuti P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO-kustannus, 47–57.
- Raatikainen, T. & Tarvainen, E. 2013. Lokaalista opettajuudesta globaaliin asiantuntijuuteen. Julkaisussa: Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta, Uusi oppiminen. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013. Helsinki, 78–87. Saatavilla: https://www.eduskunta.fi/FI/tietoeduskunnasta/julkaisut/Documents/tuvj_8+2013.pdf (Luettu 10.08.2016)
- Ropo, E. & Huopainen, M. 2001. Havaintoja opettajien ja rehtoreiden kokemuksista opetussuunnitelmaprosessin vaiheista peruskoulussa. Teoksessa Ropo, E. (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A24. Tampereen yliopisto, 77–100.
- Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis; 1559. Tampere: Tampere University Press.
- Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90.

- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Sahlberg, P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina ja mitä muut voivat siitä oppia. Helsinki: Into Kustannus.
- Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos.
- Salo, U.-M. 2005. Ankarat silkkää hyvyttään. Suomalainen opettajuus. Porvoo: WSOY.
- Schneider, D. 2004. Psychology of stereotyping. Lontoo: Guilford Press.
- Seppänen, J. 2001. Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa. Tampere: Vastapaino.
- Silventoinen, P. 2008. Kouluromaanien opettajakuva 1930-luvulta 1990-luvulle - ihanteellisia, kapinallisia ja oman tien kulkijoita. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20043/koulurrom.pdf?sequence=1> (Luettu 22.06.2016)
- Syrjäläinen, E. 2001. Opetussuunnitelmauudistuksesta koulutusmarkkinoille – jaksako opettaja. Teoksessa Ropo, E. (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A24. Tampereen yliopisto, 47–76.
- Tomperi, T. 2013. Koulureformien visioita ja näpertelyä. Niin & Näin 1/2013, 98–99. Saatavilla: <http://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn131-21.pdf> (Luettu 3.11.2016)
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 99–122.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Väitöskirja. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.
- Virtanen, L. 1994. Arjen uskomuksia. Punatukkaiset ovat intohimoisia. Juva: WSOY.
- Vuorikoski, M. & Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. Kasvatus & Aika 4 (4), 63–81. Saatavilla: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/artikkeli_vuorikoski_0712101037.pdf (Luettu 4.8.2016)
- Välijärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa Nummenmaa A. & Välijärvi J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9–26.
- Weber, S., Mitchell, C. 2003. That's funny, you don't look like a teacher. Interrogating images and identity in popular culture. London: Falmer Press.

Minä olen tyttö ☐
 poika ☐

Piirrä alapuolelle, millainen on sinun mielestäsi **tyypillinen opettaja**.



Jatka lausetta:

Tyypillinen opettaja on

MP1

Mikä olen ☐ tyttö ☒ poika

Päättäväisellä, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.



MP2

Mikä olen ☐ tyttö ☒ poika

Päättäväisellä, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.



MP3

Mikä olen ☐ tyttö ☒ poika

Päättäväisellä, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.



MP4

Mikä olen ☐ tyttö ☒ poika

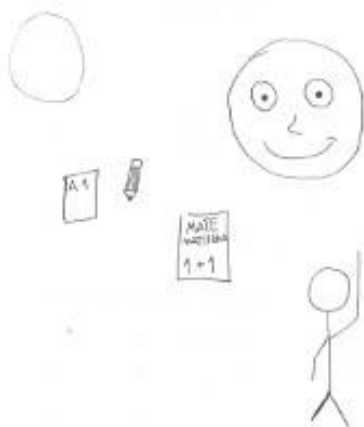
Päättäväisellä, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.



MP5

Minä olen ☒ tyttö ☒ poika

Päättäkää, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.



MP6

Minä olen ☐ tyttö ☒ poika

Päättäkää, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.



MP7

Minä olen ☐ tyttö ☒ poika

Päättäkää, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.



MP8

Minä olen ☐ tyttö ☒ poika

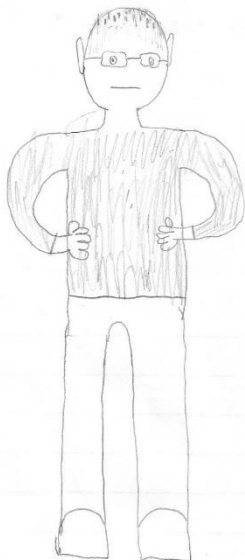
Päättäkää, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.



MP9

Minä olen ☐ tyttö ☒ poika

Piirrä alapuolelle, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.



Jatkuu kääntöpuolella...

MP10

Minä olen ☐ tyttö ☒ poika

Piirrä alapuolelle, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.

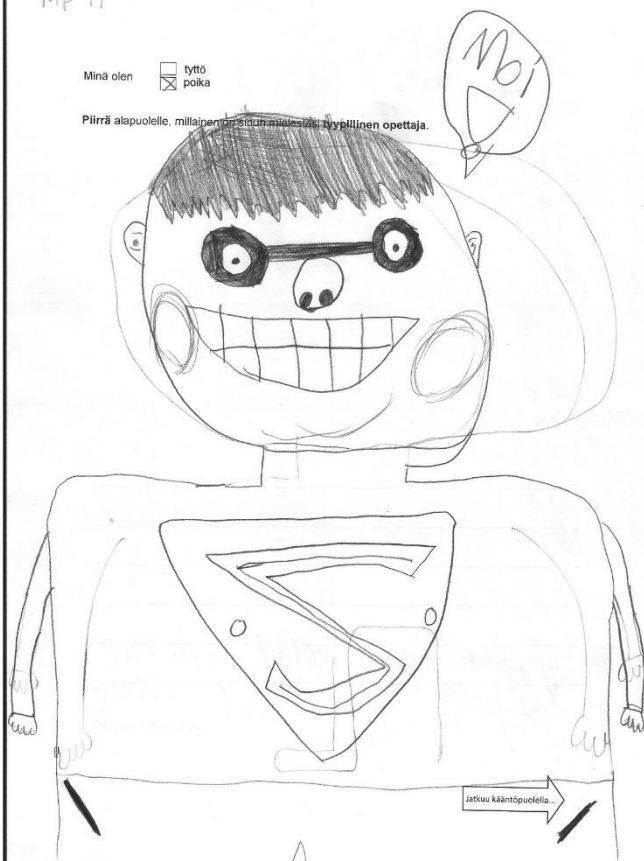


Jatkuu kääntöpuolella...

MP11

Minä olen ☐ tyttö ☒ poika

Piirrä alapuolelle, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.



Jatkuu kääntöpuolella...

MT1

Minä olen ☐ tyttö ☒ poika

Piirrä alapuolelle, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.




Jatkuu kääntöpuolella...

MT2

Minä olen ☒ tyttö ☐ poika

Piirrä alapuolelle, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.




Jatkuu kääntöpuolella...

MT3

Minä olen ☒ tyttö ☐ poika

Piirrä alapuolelle, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.




Jatkuu kääntöpuolella...

MT4

Minä olen ☒ tyttö ☐ poika

Piirrä alapuolelle, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.




Jatkuu kääntöpuolella...

MT5

Minä olen ☒ tyttö ☐ poika

Piirrä alapuolelle, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.

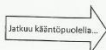


Jatkuu kääntöpuolella...

MT6

Minä olen ☒ tyttö ☐ poika

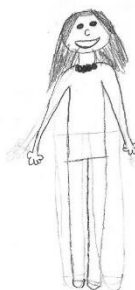
Piirrä alapuolelle, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.



MT7

Minä olen ☒ tyttö ☐ poika

Piirrä alapuolelle, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.



MT8

Minä olen ☒ tyttö ☐ poika

Piirrä alapuolelle, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.



MT9

Minä olen ☒ tyttö ☐ poika

Piirrä alapuolelle, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.



MT10

Minä olen ☒ tyttö
☐ poika

Piirrä alapuolelle, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.

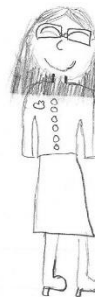


Jatkusu kääntöpuolella...

MT11

Minä olen ☒ tyttö
☐ poika

Piirrä alapuolelle, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.

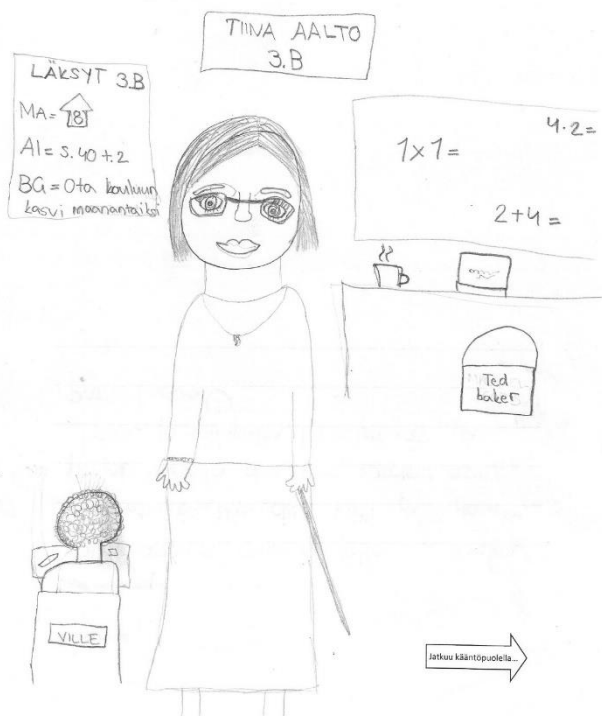


Jatkusu kääntöpuolella...

MT 12

Minä olen ☒ tyttö
☐ poika

Piirrä alapuolelle, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.



Jatkusu kääntöpuolella...

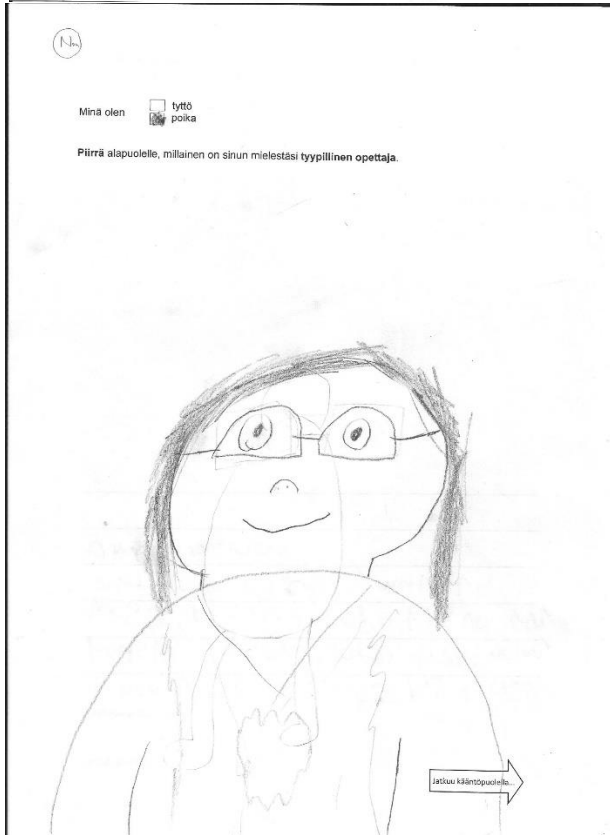
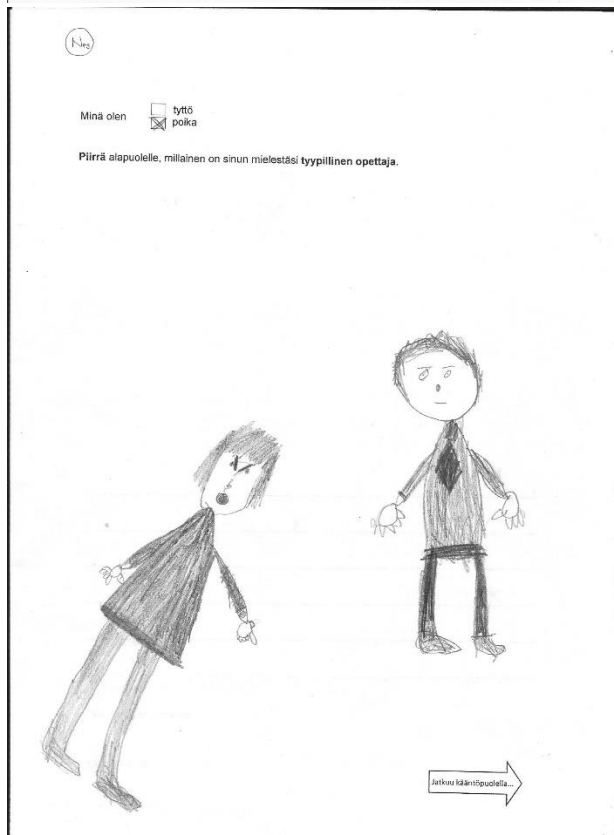
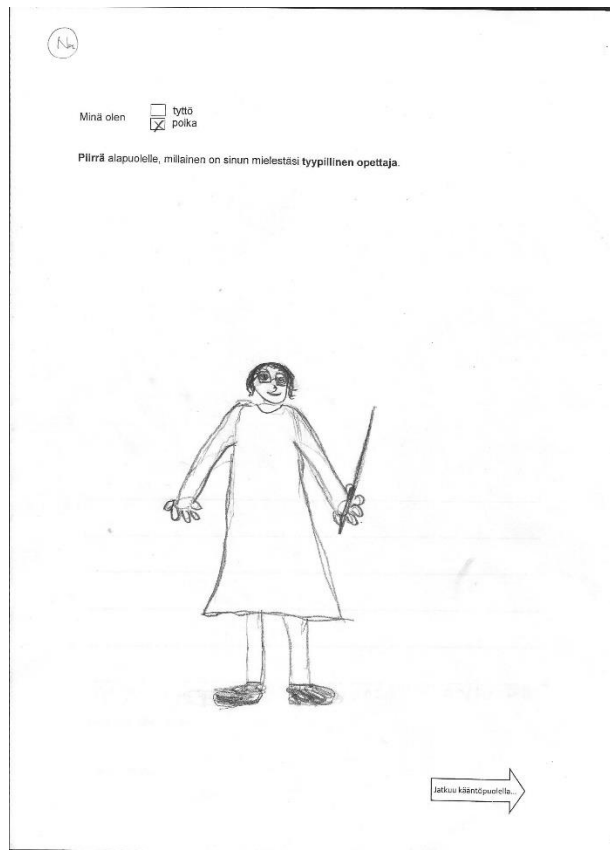
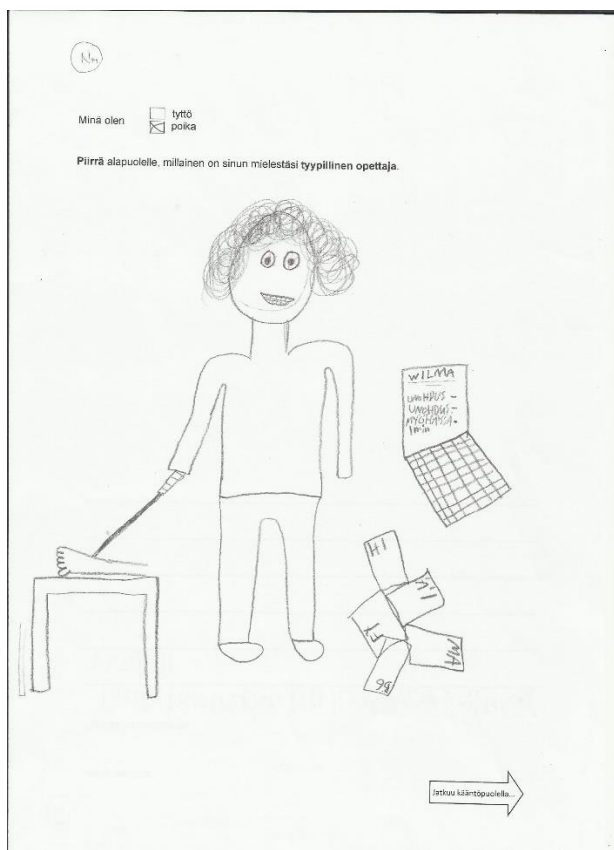
MT13

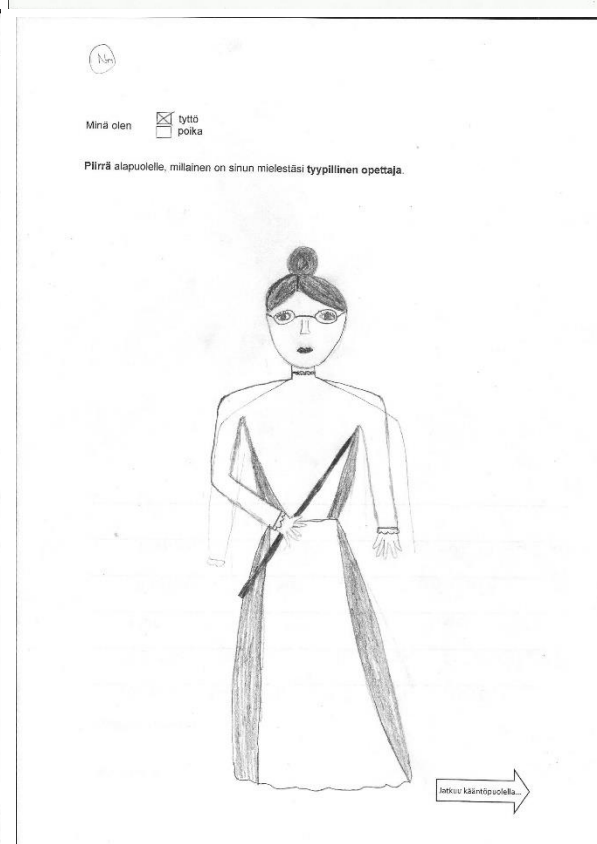
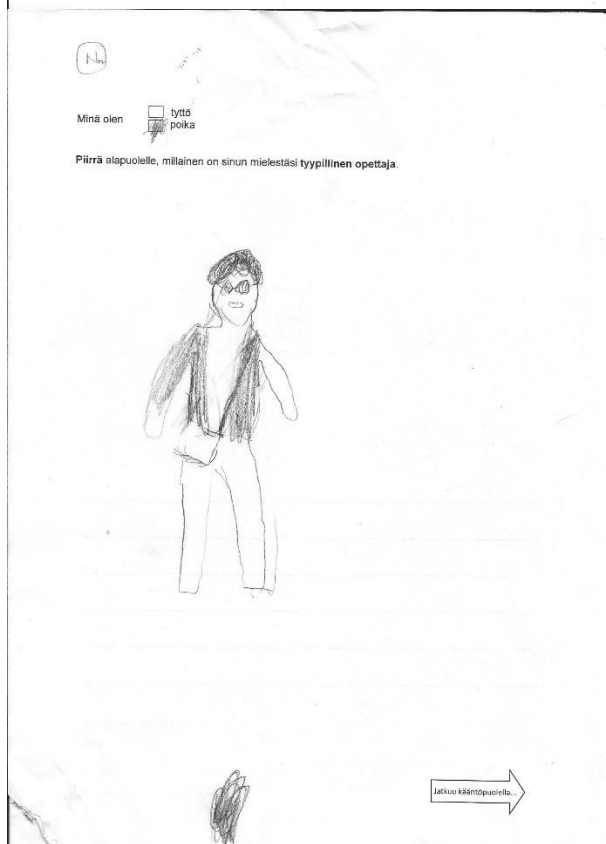
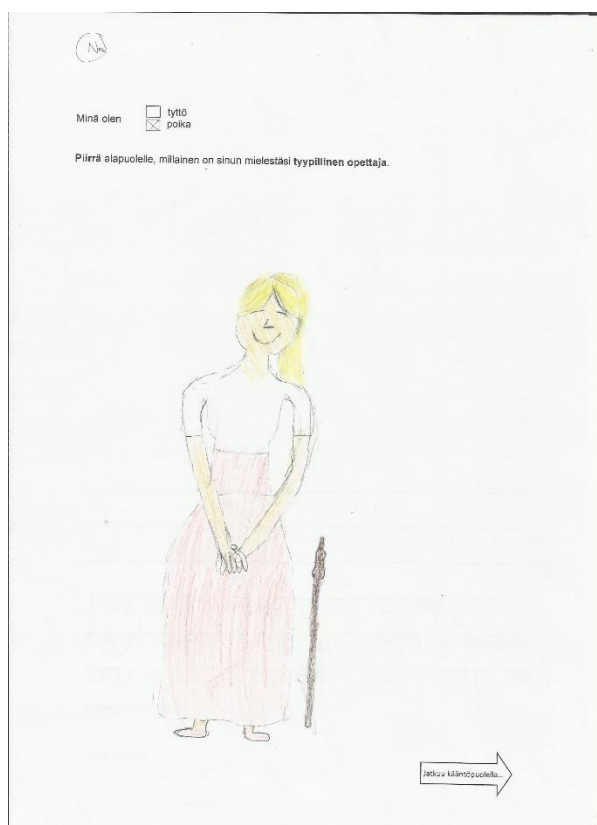
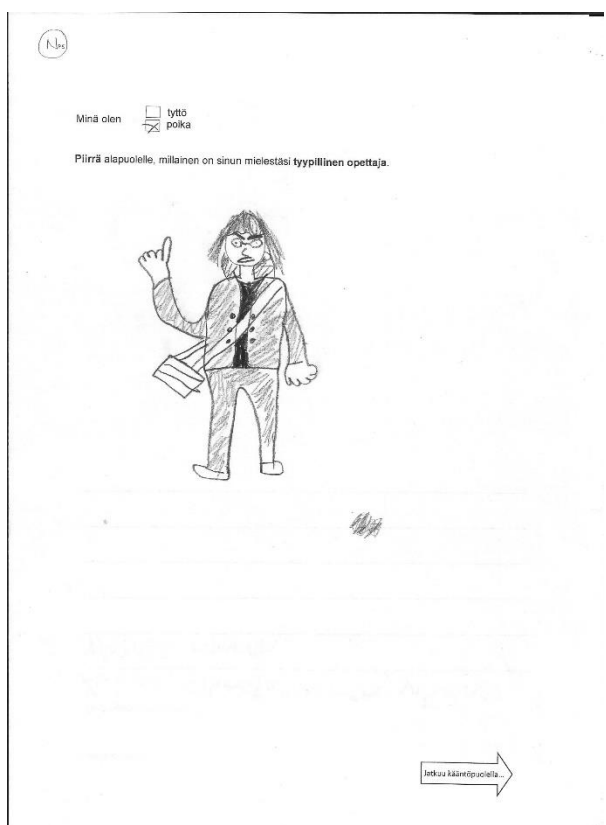
Minä olen ☒ tyttö
☐ poika

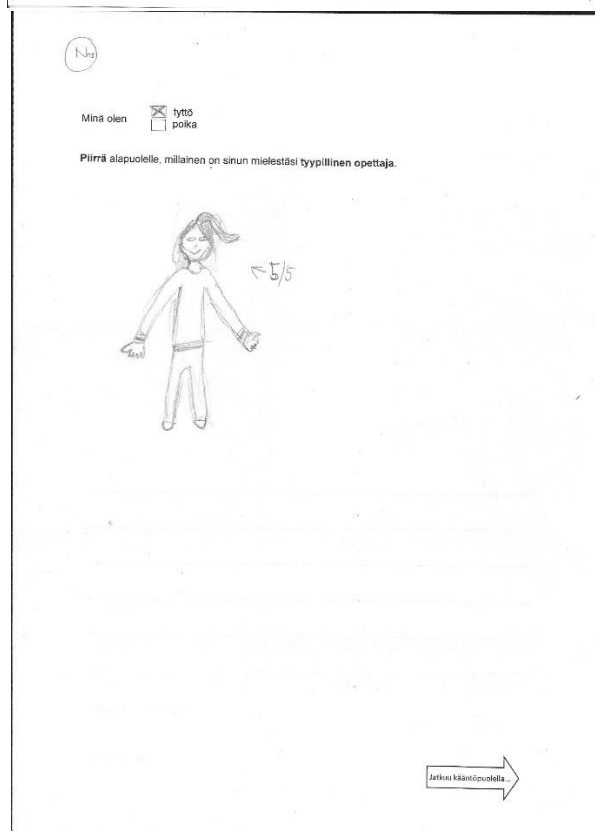
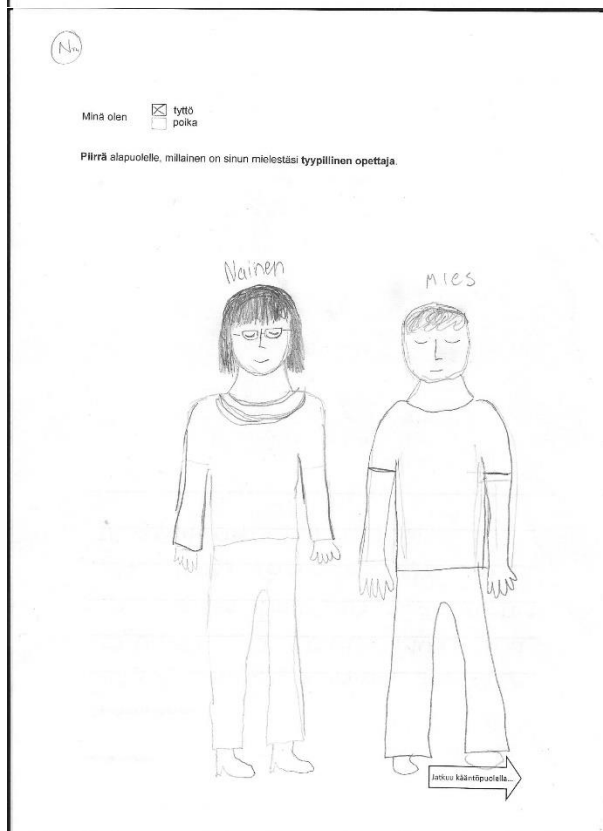
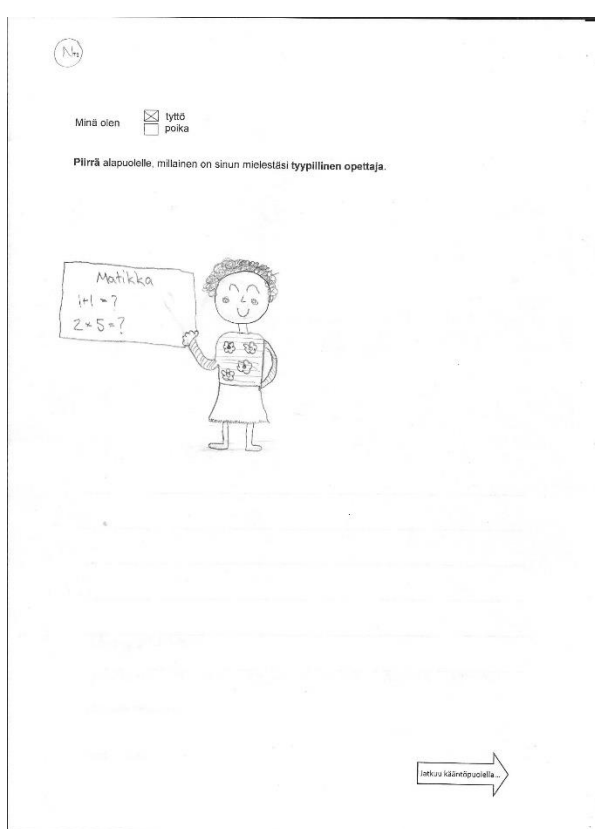
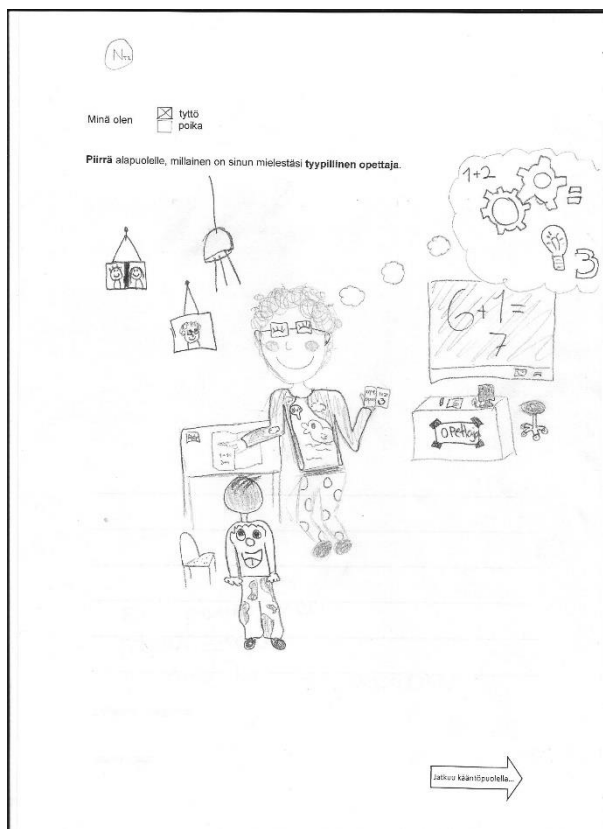
Piirrä alapuolelle, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.



Jatkusu kääntöpuolella...



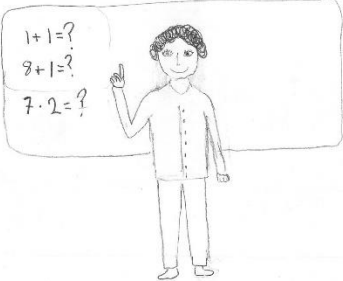




☒ tyttö
☐ poika

Minä olen

Piirrä alapuolelle, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.




Jatkua kääntöpuolelle.

☒ tyttö
☐ poika

Minä olen

Piirrä alapuolelle, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.




Jatkua kääntöpuolelle.

☒ tyttö
☐ poika

Minä olen

Piirrä alapuolelle, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.




Jatkua kääntöpuolelle.

☒ tyttö
☐ poika

Minä olen

Piirrä alapuolelle, millainen on sinun mielestäsi tyypillinen opettaja.



Jatkua kääntöpuolelle.